POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK III.

ZESZYT IV. – LIPIEC – SIERPIEŃ 1933





WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU IV.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI.

Dr. Juljusz Saloni.

Psychologiczne zasady wychowania a nauczanie języka ojczystego.

II.

III. Dalsza zasada wychowania dzisiejszego brzmi, że nie historyzm, lecz życie może zainteresować młodzież, że więc życie powinno być punktem wyjścia w kształceniu duszy młodzieży. Jest to zasada, którą nazywamy aktualizacją. Dotychczas szkoła mało troszczyła się o to, aby przystosować wszystkie skarby, które młodzież uzyskała w szkole, do życia. Wiedza, którą młodzież nabywała w szkole, była zbyt teoretyczna, zbyt oderwana, przyczem nie zdawano sobie sprawy z faktu, że wiedza ta była bardzo niekompletna, niesystematyczna, bardzo fragmentaryczna. Szkoła angielska i amerykańska podniosły w ostatnich latach bardzo silnie postulat przystosowania nauczania do życia; dzisiaj przodują pod tym względem Niemcy, a szczególnie Austrja. Chodzi tutaj o to, aby wybrnąć z suchego racjonalizowania, rozumowego ujmowania wszystkich problemów, które właściwie są problemami nie do rozumowania, a raczej podpadać powinny pod inne reakcje psychiczne. Weźmy za przykład *Nieboską komedję*, część 1 i 2, poruszającą problem ustosunkowania się Męża do Żony i Dziecka. Biorąc rzecz z punktu widzenia historycznego czy teoretycznego, zadowolimy się, gdy uczniowie powiedzą o tem, jaki jest stosunek Henryka do Marji, jak ją kochał, jak ją później opuścił; na tem sprawozdaniu omawianie rzeczowe się skończy. Czy to jednak słuszne? Jeżeli czytamy Nieboską komedję w kl. 8 z dorastającą młodzieżą, to, biorąc życie jak punkt wyjścia, nie powinniśmy chyba przejść wtedy obok zagadnienia małżeństwa wogóle, tego zagadnienia, które jest może najbardziej aktualnem zagadnieniem faktycznem dzisiejszej rzeczywistości.

Aktualizacja dzisiejsza po największej części nosi cechy zewnętrzności, t. j. opiera się na zestawieniu dwóch rzeczywistości: historycznej lub fikcyjnej z dzisiejszą istniejącą. Tak np., czytając Kochanowskiego *Odprawę posłów greckich*, opisujemy stosunki polityczne, panujące w w. XVI, a potem zaraz pytamy: „A jak jest dzisiaj?“ i te dwie rzeczywistości ze sobą porównujemy. Ten typ aktualizacji posiada niezaprzeczenie pewną wartość, ale nie jest ani jedyny, ani wystarczający; jest to typ brutalny, posiadający cechy racjonalizujące, który nie uczy młodzieży żyć, a raczej dostarcza wiadomości o życiu. Nowa szkoła, stawiająca sobie natomiast jako zadanie kształtować duszę wychowanka, nie na wiadomości o życiu położy główny nacisk. Dążyć będzie raczej do tego, by problemy, nasunięte przez pracę, przenieść jako zagadnienia w duszę wychowanka, nadać im znaczenie wychowawcze. Nauczanie głównie języka oj-

czystego dąży do tego, by ucznia ustosunkować do problemu, wobec którego może w bardzo niedalekiej przyszłości stanie on jako przed problemem życiowym. A więc — wróćmy do przykładu — uczeń musi w swojem własnem życiu rozwiązać np. problem małżeństwa w odniesieniu do swoich bliskich, w odniesieniu do siebie samego. Jeżeli dojdzie do tego momentu w ten sposób, że ani dom, ani szkoła problemu tego w jego duszy nie postawi, to cóż dziwnego, że później rozwiąże ten problem płytko, powierzchownie? Na lepsze rozwiązanie brak mu przygotowania. Jeżeli w szkole rozwiązał ten problem w odniesieniu do stworzonej przez lekturę fikcji głęboko, jeżeli znajdzie wszystkie „za" i „przeciw", wszystkie dodatnie i ujemne strony, jeżeli ustosunkowuje się do zagadnienia krytycznie, to później i w życiu będzie rozwiązywał ten problem, patrząc na niego przez sumę doświadczeń i mądrości człowieka dojrzałego tak, jak poważnie rozstrzygał go w latach swej młodzieńczości, w klasie ósmej gimnazjum.

IV. Dalszą niezwykle ważną zasadą, którą chciałbym omówić, jest naturalność potraktowania materjału nauczania. Jest ona rzeczą nieodzowną, konieczną, o ile nauczanie ma być wartościowe. Dlaczego mielibyśmy traktować z uczniami materjał naukowy inaczej, niż jego charakter wymaga? Dlaczego mielibyśmy odrzucać pewne fazy w ustosunkowaniu ucznia do materjału, jeżeli bez tych faz nie istnieje wogóle poprawne ustosunkowanie? Przypominam sobie, jak mnie uczono w szkole o próbie złota na litycie. Po dziś dzień mogę bez zająknienia powtórzyć formułkę. Nie wiem, poco mnie jej nauczono napamięć; z pewnością tej „próby złota na litycie" nie potrafiłbym wykonać, bo przecież zupełnie naiwnie potraktowałbym materjały. Jeżeli była to rzecz ważna, jeżeli była do czegoś potrzebna, to chyba nasuwała się jedna droga do nauczenia mnie tego: dać mi kawałek złota i kawałek lity tu i kazać próbę pod okiem nauczyciela wykonać. Byłaby z tego jakaś korzyść. To jest tak proste i jasne, że nie wymaga żadnych uzasadnień.

IV. 1. Przedewszystkiem mówieniu i pisaniu musimy przywrócić należne im prawa i wyposażyć je we właściwe metody w nowoczesnej szkole. Mówienie i pisanie nie mogą, w myśl naturalności metod, stać się celem samym w sobie, lecz muszą być traktowane jako narzędzie, jako środek ekspresji dla treści wewnętrznej ucznia. Stąd rozbudowa słownictwa, doskonalenie sposobów wyrażania się winny iść w parze ze wzbogacaniem wewnętrznej treści duchowej i z rozszerzaniem jej zakresu; wypowiadanie się w mowie i piśmie musi mieć charakter naturalnego wypowiadania się, a nie powtarzania narzuconych czy mechanicznie przyswojonych zasobów językowych.

IV. 2. *Nauka o języku* (gramatyka?!) zjawić się powinna w szkole dopiero wtedy, kiedy dzieci okazują odpowiednie zainteresowanie formą wypowiedzeń. Winna ona objąć badanie języka jako *zjawiska naturalnego*; jako nauka o *języku* dopuszcza ona jedno jedyne ustosunkowanie metodyczne: *indukcyjne*. Czyli: ucząc o języku, będziemy *zbierali odpowiedni materjał*, *obserwowali zjawiska podobne* (analogiczne), *indukowali* zasady. Natomiast wykluczymy dzisiejszą *normatywność*, odwracającą ten tok postępowania, dyktującą normę, a domagającą się *dedukcyjnego* stosowania reguł. *Normatywność* wystąpi tylko w zastosowaniu do *błędu*, do odchyleń od faktycznego stanu językowego w swobodnej mowie i pisaniu ucznia. Nauczyciel stanie się w tym wypadku człowiekiem „wiedzącym, jak *mówi się* (a nie: „jak *powinno* mówić się“) po polsku“.

IV. 3. Wreszcie i potraktowanie *lektury* musi ulec zasadniczym zmianom. Jeżeli lektura w szkole powszechnej i średniej ma się odbywać w sposób naprawdę kształcący, to powinna być ona pracą szkolną, przygotowującą do czytelnictwa, to znaczy — powinna wychować przeciętnego, szarego a inteligentnego czytelnika. Tymczasem, w szkołach naszych rozpanoszył się jakiś niezwykły sposób czytania, polegający na tem, że czyta się tekst po kawałku po kilka czy kilkanaście wierszy, ten tekst się komentuje i interpretuje i tak idzie się przez całe tomy. Właściwie poco, naco, dla kogo i dlaczego? Czy ktoś w ten sposób kiedykolwiek czytał, albo czytać będzie? Przecież nawet krytyk literacki, który przystępuje do szczegółowej analizy dzieła, musi mieć przyjęty pewien punkt wyjścia, przecież na to, aby mógł interpretować i komentować poszczególne momenty, musi znać całość, musi mieć pewien wyrobiony sąd o całości. Wniosek: i w czytaniu musimy wynaleźć metodę taką, któraby najbardziej odpowiadała cechom istotnym dzieła literackiego, któraby wprowadziła młodzież we właściwe jego potraktowanie. Musimy w szkole dbać o *rzeczywiste* potraktowanie analityczne, które jest jedynym właściwym stosunkiem do zjawiska literackiego. Można to osiągnąć jedynie przy traktowaniu nauczania metodą „całościową“, t. j. metodą analizowania poznanego w całości utworu według jego *elementów*, a nie *części* składowych. Że analiza ta powinna odznaczać się odpowiednim umiarem, że obejmować powinna tylko *niektóre* zagadnienia, o tem chyba nie potrzebuję wspominać. Lektura, tak poprowadzona, musi się wiązać z *życiem*, o czem już wyżej mówiłem.

Tak przedstawiają mi się ogólnie postulaty dotyczące nauczania języka ojczystego w nowej polskiej szkole. I zdaje mi się, że tylko przez ich spełnienie możemy zbliżyć się do ideału szkoły: szkoły, gdzie niepodzielnie zapanuje w miejsce dzisiejszej nudy i przymusu atmosfera radosnej pracy.

Dr. Ludwik Stolarzewicz.

Język polski w szkole zawodowej.

Nader trudną rzeczą jest objąć całokształt zagadnienia języka polskiego w szkole zawodowej.

Szkoła zawodowa to zbiorowisko przeróżnych typów.

Mamy t. zw. szkoły techniczne (14 typów), agrotechniczne, handlowe, rzemieślniczo-przemysłowe... typu średniego i typu wyższego.

W każdym zaś z typów inna liczba godzin języka polskiego, inny okres trwania nauki i co najważniejsze inna podbudowa (7 klas szkoły powszechnej, 4 klasy gimnaz., 6 klas gimnaz.), a więc w związku z tem inny materjał uczniowski.

Należałoby więc raczej mówić o programie języka polskiego w poszczególnych typach szkolnictwa zawodowego. Szkoły handlowe przy dłuższym czasie trwania nauki posiadają przeciętnie po 4 godz. tygodniowo języka polskiego, szkoły techniczne, choć okres trwania nauki jest w nich krótszy, po 2 godz. tygodniowo, w wielu zaś typach szkół program zgoła nie przewiduje języka polskiego.

W niniejszym artykule zajmę się jednym z odcinków szkoły zawodowej — Państwową Szkołą Włókienniczą (P. S. W.) w Łodzi — myśli tu jednak rzucone dadzą się odnieść i do innych typów szkolnictwa zawodowego.

P. S. W. liczy 5 wydziałów: przędzalniczo-tkacki, farbiarski, dziewiarski, elektryczny, mechaniczny, pierwsze cztery — trzyletnie, piąty zaś — czteroletni.

Program przewiduje na pierwszych trzech wydziałach dla języka polskiego po 2 godziny tygodniowo; na wydziale mechanicznym tylko w ciągu trzech lat: w pierwszym roku 4, w drugim 3, w trzecim 2; na wydziale elektrycznym usunięto z programu język polski.

Ilościowo na język polski przypada w okresie trzyletnim 150—160 godz. (na kursie mechanicznym koło 200). Dla porównania warto zaznaczyć, iż w szkole średniej ogólnokształcącej przypada na język polski około 700 godz. (od kl. IV—VIII). Pozatem polonista znajduje w szkole średniej ogóln. walną pomoc w historji, w językach (łacina, francuski, niemiecki); tej zaś pomocy brak jest nauczycielowi szkoły zawodowej (minimalna ilość godzin historji i języka obcego). Ostatecznie na 42 godz. nauki szkolnej przypadają na język polski 2 godziny tygodniowo.

Do szkoły zawodowej przyjmuje się uczniów z ukończoną siedmioklasową szkołą powszechną po zdaniu odpowiedniego egzaminu (z rysunków, matematyki i polskiego), wśród kandydatów mamy także i uczniów z ukończonemi 3—6 klasami gimnazjum. Ukończenie 5 klas gimn. zwalnia ucznia od egzaminu.

Naogół materjał uczniowski dość słaby. Uczniowie z ukończoną 7 klasową szkołą powszechną przynoszą zapas wiadomości dość szczupły i małe przygotowanie myślowe — (choć należy zaznaczyć, iż poziom młodzieży zwolna się już podnosi). Do szkoły zawodowej zwykle garnie się młodzież najmniej uzdolniona, najmniej przygotowana, młodzież w większej mierze ze środowiska nieinteligentnego, pozbawiona jakichkolwiek zainteresowań literacko-artystycznych, młodzież do tego przeważnie biedna... Materjał więc to surowy. Szkoła zawodowa ma dać mu dopiero ogładę, pewną kulturę, wychować go, nauczyć myśleć i mówić...

Układając przeto program języka polskiego w szkole zawodowej, należy zwrócić uwagę na: 1) poziom umysłowy ucznia, 2) cele i zadania szkoły zawodowej.

Przedewszystkiem zaś musimy pamiętać, iż między szkołą zawodową a szkołą średnią ogólnokształcącą istnieje różnica i to zasadnicza — trudno też program języka polskiego w szkole średniej wtłoczyć w ramy programu szkoły zawodowej. Nie wolno nam zapominać, iż w 160 godzinach nie wykonamy tego, na co w gimnazjach przeznaczono 700 godzin.

Nauka literatury, rozbiory dzieł stają się w szkole zawodowej fikcją, jakąś parodją. Czas to zaiste stracony. Chcemy w ucznia nieprzygotowanego, nie mającego odpowiedniej podbudowy, przesadzić cały ogrom wiedzy polonistycznej. Budujemy syntezy, charakteryzujemy prądy, zjawiska, epoki, posługując się frazeologją, opartą na próżni. W szkole zawodowej bezwzględnie zapomnieć musimy o nauce literatury ze szkoły średniej, o rozbiorach metodycznych, o analizowaniu, syntetyzowaniu i t. d.

Cały program nauczania dałoby się ująć w czterech punktach: 1) myśleć 2) mówić, 3) pisać, 4) czytać.

Nie wolno nam nigdy zapomnieć o celach i zadaniach szkoły zawodowej. Ma ona dać społeczeństwu dzielnego fachowca, w świat wypuścić jednostkę urobioną, pod każdym względem pożyteczną. Przy nauce języka polskiego w szkole zawodowej należy więc przedewszystkiem mieć na względzie cele praktyczne. Musi ów „technik włókienniczy", czy handlowiec, mechanik, miernik i t. d. poprawnie pisać po polsku, winien umieć napisać raport, musi umieć opowiedzieć to, co widział, logicznie myśleć i rozumować. Musi poznać wartość książki i nauczyć się ją cenić. Musi tak czytać książkę, aby przyniosła mu jakąś korzyść.

Musi on zdobyć przeświadczenie, że książka jest najlepszym jego przyjacielem, że po pracy zawodowej naprawdę warto do niej zajrzeć. Tego wszystkiego nauczyć się musi ów przyszły technik... mechanik... jeszcze w szkole...

Jako podstawę nauczania wprowadzi się do szkoły jedną z istniejących czytanek dla szkół zawodowych. Lektura z owych czytanek, odpowiednio dobrana, stanowić będzie punkt wyjścia dla polonisty.

Książka taka musi być żywa, barwna, bogato ilustrowana, treścią swą i ujęciem wprost nęcąca ucznia. Prace w niej pomieszczone naprawdę muszą przemówić do wyobraźni czytelnika, muszą go zainteresować. Zanim powstanie jakaś książka dla szkoły zawodowej, za najbardziej odpowiedni uważać możnaby podręcznik Grotowskiej i Radlińskiej: Książka o życiu i pracy (dotychczas dwie części).

Przy lekturze czytanek przedewszystkiem nauczymy ucznia myśleć i myśli swe poprawnie ujmować, rozbiór ściśle zwiążemy z życiem i przeprowadzimy odpowiednią aktualizację, posiłkując się jako materjałem tem wszystkiem, co ucznia dokoła otacza, co stale życiu jego towarzyszy, co wokół niego się dzieje. Nauczymy go rozumieć tekst, zdawać z niego sprawę, a zarazem wnioski zeń wysnuwać, na temat z nim związany dysputować.

W dalszym ciągu zapoznamy ucznia z kulturą polską, roztoczymy przed nim jej bogactwa, piękno, mądrość. Wyjściem dla nas będzie lektura odpowiednio dobranych czytanek. Tak więc kolejno przejdziemy czasy Polski Niepodległej, okres niewoli, poświęcając najwięcej czasu chwili obecnej.

Uzupełnieniem lektury czytankowej będzie lektura domowa pewnej ilości dzieł wybitnych pisarzy polskich. Zapozna ona ucznia z całością literacką, roztoczy przed nim pewne problemy i zagadnienia, ożywi jego wyobraźnię. Na niej nauczy się uczeń samodzielnie myśleć i wysnuwać myśli przewodnie.

Biorąc pod uwagę w zasadzie trzyletni okres nauki, zaczniemy od utworów najłatwiejszych, stopniowo przejdziemy do utworów głębszych, wymagających już pewnego przygotowania myślowego.

W spisie lektury kursu 1-go pomieścimy: Henryk Sienkiewicz: *Latarnik, Bartek Zwycięzca, Za chlebem, Stary sługa.* Bolesław Prus: *Placówka, Anielka.* Tetmajer: *Ksiądz Piotr.* Mickiewicz: *Grażyna.* Dygasiński: *W puszczy, Na odlocie, Wilk, psy i ludzie.* Dąbrowska: *Przyjaźń.* Orzeszkowa: *Romanowa.* Dickens: *Noc wigilijna.* London: *Zew krwi.*

Kurs drugi. Kraszewski: *Dziecię starego miasta.* Prus: *Omyłka.* Żeromski: *Siłaczka, O żołnierzu tułaczu.* Słowacki: *Ojciec zadżumionych.* Mickiewicz: *Konrad Wallenrod.* Zakrzewska: *Dzieci Lwowa.* Orzeszkowa: *Gloria victis.* Fredro: *Zemsta, Śluby panieńskie.* Reymont: *Z ziemi chełmskiej.* Dębicki: *Dziennik marynarza.* Bandrowski: *Trzy wyprawy.*

Kurs trzeci. Reymont: *Sprawiedliwie.* Żeromski: *Doktór Piotr, Echa leśne.* Witkiewicz: *Na przełęczy.* Ibsen: *Wróg ludu.* Szekspir: *Makbet.* Strug: *Mogiła nieznanego żołnierza.* Sło-

wacki: *Balladyna.* Mickiewicz: *Dziady, cz. III.* Fredro: *Śluby panieńskie.* Hołówko: *Poprzez fronty.* Piłsudski: *Moje pierwsze boje.* Tetmajer: *Na skalnem Podhalu* (wybór). Bandrowski: *Miasto mojej matki.*

Najważniejszem zadaniem nauczyciela: rozbudzić wśród uczniów umiłowanie książki. Nie wolno jednak bezwarunkowo przeciążać młodzieży lekturą. Dzieła zaś zadane musimy przerobić w sposób umiejętny. Nie będziemy się też wdawali w szczegółowe rozbiory „analityczno-syntetyczno-metodyczne".

Poza fabułą wydobędziemy z dzieł rzeczy najistotniejsze, zagadnienia bliskie uczniowi. Dyskusją umiejętną dojdziemy do stwierdzenia wartości nieprzemijających i myśli zasadniczych.

W powyższym wykazie podano pewną ilość dzieł, które uczniowie poznać powinni — naturalnie zwrócimy uwagę na poziom uczniów, na ich zainteresowanie, na środowisko, na cele społeczno-wychowawcze.

Nie wyczerpują one, zrozumiałą jest rzeczą, listy uczniowskiej lektury.

Jak z jednej strony można ją odpowiednio ograniczyć, tak też możemy ją pomnożyć o nowe utwory. Omawiając poszczególne dzieła, rozbierając czytanki podręcznika, spełni nauczyciel jedno jeszcze wdzięczne, a tak ważne zadanie: zwiąże ucznia ściśle z bibljoteką szkolną, przyzwyczai go nietylko do wypożyczania, lecz i do przeczytania uważnego książki, nakłoni go wreszcie do gromadzenia własnej domowej bibljoteki.

Ważną rolę spełnią w szkole zawodowej ćwiczenia w mówieniu, pogadanki na pewne, wspólnie uzgodnione tematy, omawianie drogą dyskusji zagadnień życia bieżącego, sprawy przyszłego zawodu, rozważanie przeróżnych zjawisk społecznych i t. d.

Na godzinach języka polskiego zajmiemy się również lekturą gazety. Przejdziemy kolejno poszczególne jej działy. Nie pominiemy artykułu wstępnego, sięgniemy następnie do działu gospodarczo-politycznego, do artykułów literacko-naukowych, recenzyj, kronik... nie zapomnimy nawet o... ogłoszeniach. Wpoimy w uczniów pewien krytycyzm w stosunku do materjału, znajdującego się w gazecie, nauczymy ich odróżniać pismo brukowe od czasopism poważnie redagowanych.

Jeżeli nauczymy ucznia rozumnego czytania gazety, jeżeli wpoimy w niego przeświadczenie, że obowiązkiem jego jest interesowanie się życiem społeczeństwa całego, a równocześnie kraju i innych narodów, naprawdę dokonamy wielkiego dzieła.

Mimo szczupłej ilości godzin nie zapomnimy o wypracowaniach pisemnych. Nie będą to jednak streszczenia, czy tematy literackie. Wykluczyć musimy je ze szkoły. Materjału naprawdę przebogatego dostarczy nam samo życie bieżące i praca zawodowa ucznia. Sięgniemy zarazem do indywidualnych zainteresowań uczniowskich. Najważniejszem

zadaniem naszem: nauczyć ucznia pisać ortograficznie i poprawnie oraz jasno, a treściwie wyrażać myśli, nakoniec umiejętnie odtwarzać w piśmie to, co się zrodziło w jego umyśle, lub też co sam przeżył.

Nauczyciel-polonista szkoły zawodowej stale pamiętać musi o jednem: on przedewszystkiem wychowuje i urabia ucznia oraz z niego kształtuje obywatela, na nim w głównej mierze spoczywa ciężar wychowania państwowo-obywatelskiego. Praca kształtowania charakteru, rozłożona w szkole ogólnej pomiędzy wszystkich nauczycieli, tutaj spada wyłącznie na barki dwóch: historyka oraz (i to przeważnie) polonisty.

Na tem też polega piękno, a zarazem odpowiedzialna rola pracy nauczyciela-polonisty w szkole zawodowej, który nietylko ma ucznia nauczyć: pisać, czytać, mówić i myśleć, lecz go wychować, lecz uczynić go światłym obywatelem państwa.

W obecnej chwili, kiedy w nowej ustawie szkolnej znajduje wreszcie szkoła zawodowa poczesne miejsce, kiedy w społeczeństwie budzić się poczyna zrozumienie doniosłej roli społecznej i państwowej szkoły zawodowej, nie wolno nam zapomnieć, iż język polski w szkole zawodowej jest pierwszorzędnym rozsadnikiem myśli państwowej oraz prawie że jedynym czynnikiem wychowania obywatelskiego.

W związku z tem należy w programach szkoły zawodowej przeznaczyć na język polski odpowiednią ilość godzin nauczania, a nadewszystko w tych typach, gdzie w programie zupełnie nie uwzględniono języka polskiego, znaleźć w planach nauczania jakiś, chociażby skromny, odcinek dla języka ojczystego.

Ludwik Skoczylas.

Lektura Asnyka w szkole średniej.

(Przekrój trzech lekcyj w klasie ósmej).

Ogólne uwagi.

Istnieje w szkole średniej pewien szkodliwy szablon w traktowaniu autorów nowszych. I tak np. w stosunku do Asnyka zadowalamy się stwierdzeniem faktu, że jest on reprezentantem pozytywizmu w poezji. Jest to uogólnienie zgruntu fałszywe. Albowiem Asnyk należy do trzech szkół literackich. Wyszedł z epoki gasnącego romantyzmu, następnie przeszedł wszystkie rozczarowania pozytywizmu i był prekursorem wschodzącego symbolizmu. Dlatego wybór lektury Asnyka powinien być odzwierciedleniem tych trzech szkół. Inaczej bowiem stwarzamy obraz jego twórczości fałszywy. Najważniejszą zaś sprawą jest właśnie sam wybór lektury, która powinna te trzy kierunki uwzględniać.

Przed pierwszą lekcją.

Wybór lektury opieram na tomiku poezji Asnyka w wydaniu Bibljoteki Narodowej, opracowanym przez prof. Kucharskiego. Następnie polecam uczniom, aby się zorjentowali, choćby na podstawie samych tytułów, jakie są zasadnicze motywy liryki poety i jak możnaby podzielić utwory jego na grupy według tych motywów. Drugie zadanie, przeznaczone do pracy domowej, polega na przeczytaniu *Snu grobów* oraz na wyszczególnieniu zagadnień, jakie się po przeczytaniu nasuwają w związku z problemem romantyzmu.

Lekcja pierwsza.

Lekcję zaczynam podaniem życiorysu poety w tej formie, aby zwrócić uwagę na trzy okresy, a raczej trzy kierunki jego twórczości. Przedstawiam więc ów raj lat dzieciństwa, który zaciążył wspomnieniem nad całem życiem poety i był jedyną, konkretną ostoją jego we wszystkich przejściach życiowych. Następnie podnoszę sprawę udziału poety w powstaniu w roku 1863 i przykrych doświadczeń, które wpłynęły następnie na zerwanie z romantyzmem. Zaznaczam nadto, w jakim stopniu czas studjów w uniwersytecie niemieckim, przenikniętym duchem materjalistycznym, wpłynął na utratę wiary romantycznej i pchnął go do studjów filozoficznych i przyrodniczych. Wreszcie wykazuję, jak praca publicystyczna musiała wpłynąć ujemnie na jego twórczość, narzucając jego poezji postulaty programowo-dydaktyczne. Pozytywizm nie spełnił wszystkich jego nadziei. Wywołał tylko w poecie głębsze poczucie odosobnienia, w którem Asnyk, nie zważając na panujące hasła, intuicją swoją zaczął iść nowemi drogami, jakkolwiek sam nie zdawał sobie sprawy z doniosłości tych nowych form poezji, jakie stworzył.

Po tym wstępie polecam uczniom wypisać na tablicy wyszukane przez nich motywy. Piszą więc: motyw przyrody, erotyczny, społeczny, egotyczny, religijny, filozoficzny i dydaktyczny oraz motyw wspomnień.

Następnie wyliczają utwory i dzielą je na grupy według motywów.

W drugiej części lekcji uczniowie formułują na podstawie lektury *Snu grobów* zagadnienia. A mianowicie: obwinienie poezji romantycznej o klęskę powstania styczniowego, postawienie zarzutu poezji mesjanicznej usypiania ducha narodu, wreszcie zerwanie z romantyzmem jako kierunkiem politycznym. Zagadnienia te wiążą uczniowie z poszczególnemi wierszami „Snu grobów". Pod koniec lekcji polecam uczniom przeczytać w domu: *Echo kołyski*, *Rodzinnemu miastu* oraz *Baśń tęczową* jako zawierające romantyczną postawę wobec życia. Z drugiej grupy wybieram wiersz: *Oda*, *Do młodych*, *Przeminął czas* jako przykład oraz ilustrację racjonalistycznej postawy Asnyka, wynikającej z pozytywizmu. Do trzeciej grupy, która ma zaznajomić

młodzież z techniką symboliczno-nastrojową, wybieram wiersze: *Widmo jesieni*, *Ulewa*. Nakoniec zalecam przeczytanie *Limby* z obowiązkiem odtworzenia na tle tego wiersza duchowego portretu Asnyka.

Lekcja druga.

Na wstępie lekcji zapytuję uczniów, czy zauważyli jakie różnice między trzema grupami wierszy, zaleconych do lektury w domu. Uczniowie podnoszą, że Asnyk w niektórych wierszach przemawia do rozumu, a nie do uczucia, że zatem te wiersze należałoby zaliczyć do poglądu pozytywistycznego na świat, gdy natomiast inne mają wyłącznie charakter wzruszeniowy. Zapytuję następnie, czy w tej grupie, w której poeta działa na uczucia, nie możnaby przeprowadzić jakiegoś podziału. Uczniowie odpowiadają, że niektóre z nich przypominają sposobem wyrażenia uczuć romantyzm, natomiast inne jak np. „Widmo jesieni" i „Limba" należą do jakiegoś nowego kierunku. Po tych pytaniach przechodzę do wprowadzenia młodzieży na tle lektury Asnyka w doktrynę i istotę symbolizmu.

Doktryna oraz istota symbolizmu.

W tym celu odczytuję głośno wiersz p. t. „Widmo jesieni". Po przeczytaniu stawiam szereg następujących pytań: Jak wygląda duch przeciągający nad ziemią, jaką ma twarz, jak działają jego spojrzenia, co znaczy zczerniały wieniec na jego głowie, jaki ruch wykonywa, gdy dotyka ziemi, jak ziemia reaguje na te dotknięcia, wreszcie jakiej nazwy używa poeta dla określenia tego ducha. Na powyższe pytania odpowiadają uczniowie, przytaczając z książki odpowiednie wyrażenia Asnyka.

Zkolei zapytuję, jaki obraz powstaje w naszej duszy pod wpływem wspomnianych określeń poety, który nieodłącznie kojarzy się w naszym umyśle z widmem jesieni. Uczniowie odpowiadają, że jest to obraz agonji człowieka. Wobec tego zadaję pytanie dalsze, czy poeta użył gdziekolwiek wyrazu, określającego jasno, że jest to człowiek konający. Uczniowie odpowiadają, że nie. Po tej odpowiedzi wyjaśniam, że taki obraz lub pojęcie, które nie jest nazwane przez poetę po imieniu, jest obrazem i pojęciem sugerowanem. Na zapytanie więc, co to jest sugestja w poezji, uczniowie odpowiadają, że jest to poddawanie pojęcia lub obrazu bez nazwania go po imieniu. Następnie zapytuję, czy poeta przeciwstawia widmo jesieni agonji człowieka, czy też oba te obrazy utożsamia ze sobą. Uczniowie stwierdzają, że jest to zupełne utożsamienie. Nakoniec zapytuję się, czy z utożsamienia tych dwóch obrazów poeta dochodzi do jakiejś nowej syntezy i do jakiej. Uczniowie powoli dochodzą, że ta synteza jest i że wyraża się ona w prawdzie, iż podobnie jak agonja człowieka tak i proces zamierania przyrody jest

bolesny. Po przeprowadzeniu tego ćwiczenia można odrazu ustalić z uczniami, co to jest symbol i jaka jest jego doktryna.

Symbolem nazwiemy zupełne utożsamienie dwóch różnych pojęć lub obrazów bez wyszczególnienia jakiejkolwiek różnicy między niemi. Następnie jeden z tych obrazów nie może być nazwany po imieniu, ale tylko sugerowany. Po trzecie utożsamienie takie winno prowadzić do pewnej syntezy.

Objaśniam, że to sformułowanie stanowi klucz według francuskiej doktryny do tłumaczenia wszelkich symbolów. Dla wprawy polecam uczniom rozwiązanie w domu następujących, znanych im symbolów: Harfa Derwida, Chochoł, Złoty Róg. Zaznaczam przytem, że poeta tworzy symbole podświadomie, że je prostą swoją duszą wyczuwa i dlatego rozwiązywanie ich drogą intelektualną jest utrudnione, a nawet mimo najściślejszej analizy logicznej nieuchwytne. W dalszym ciągu lekcji przechodzę do wiersza p. t. „Ulewa", zapytując wprost, jakiemi środkami osiągnął poeta wrażenie ulewy. Uczniowie odpowiadają, wskazując na onomatopeję, powtarzania, anafory, a wreszcie na rytmikę wiersza. Są to wszystko środki ekspresji muzycznej, którą nazwiemy nastrojową.

Przy końcu godziny zastanawiamy się nad wierszem p. t. „Limba" i przechodzimy wprost do określenia charakteru tego wiersza. Uczniowie nazywają go symbolicznym.

Nasuwa się pytanie, czego symbolem jest limba. W odpowiedzi wyjaśniają, że jest symbolem samego poety. Maluje on dumne odosobnienie i poczucie swej wyższej wartości, płynące z przekonania o wysokiem posłannictwie poezji; świerki są symbolem szarego tłumu ludzi przeciętnych o doczesnych i przejściowych celach. Z utożsamienia limby z poetą oraz świerków z ludźmi przeciętnymi dochodzi Asnyk do syntezy, że poeta, służący sztuce, nie powinien nigdy dać się ogarnąć prądem ambicyj i dążeń ludzi codziennych, ale raczej umrzeć, a nie pozwolić sobie na kompromis z pospolitością życia. W tym obrazie mamy zawartą charakterystykę Asnyka i postawy poety wobec życia. Lekcję kończę zaznaczeniem, że największe wartości Asnyka nie leżą ani w jego wierszach, przypominających gasnący romantyzm, ani w jego poezji programowo-dydaktycznej, wynikłej z pozytywizmu, ale w liryce symboliczno-nastrojowej, którą wyprzedził całe pokolenie, za co też otrzymał tytuł: *Magnus parens poesiae.*

Lekcja trzecia.

Uprzednio uczniowie mieli polecenie przeczytania w domu całego cyklu sonetów *Nad głębiami* z obowiązkiem podzielenia treści utworu na części. Samą lekcję poprzedzam następującym wstępem.

Wstęp do cyklu „Nad głębiami".

Cykl *Nad głębiami* jest szczytem refleksyjnej liryki Asnyka. Zawiera pewien pogląd, który się opiera na filozofji Kanta, Schopenhauera, Hartmana i Fechnera. Podstawą tego poglądu jest odkrycie, że zmysły nas zawodzą, że żadne wrażenie zmysłowe nie jest w istocie swej tem, czem się nam być wydaje. Życie nasze składa się ze złudzeń, a ten wielki system ułudy, jaki nas otacza na ziemi, Indusi nazwali Maja. Obowiązkiem człowieka jest wyzwolenie się z kręgu ułudy i dotarcie do istoty prawdy. Tyle mówi nam filozofja. Natomiast pod wpływem nauk przyrodniczych zdołaliśmy poznać wszechświat o tyle, że jest on nieskończony zarówno w kierunku wielkości, jak i w kierunku drobinowości. Umysł ludzki nie zdoła skutkiem tego nigdy ogarnąć tajemnicy wszechświata. Jedno wydaje się tylko pewnem, że światem rządzi prawo ewolucji (Hartman). Przy pomocy tego prawa, stwierdzonego zarówno przez filozofów jak i przyrodników, usiłuje Asnyk rozwiązać zagadkę bytu człowieka.

Po tym wstępie przechodzę do ustalenia z uczniami podziału treści całego cyklu. Uczniowie rozdzielili go na następujące grupy:

Pierwsza grupa obejmuje sonety od I do VIII i zagadnienia, dotyczące ogromu wszechświata.

Druga grupa obejmuje w sonetach od VIII do XIX zagadnienia, dotyczące bytu ludzkości na ziemi.

Trzecia grupa w sonetach do XIX od XXVIII dotyczy zagadnień związku ludzkości z wszechświatem.

Czwarta grupa obejmuje dwa ostatnie sonety, w których poeta rozwiązuje zagadnienie Polski.

Uczniowie w dyskusji ustalają, że prawem rządzącem wszechświatem jest ewolucja, prawem rządzącem ludzkością solidarność i odpowiedzialność, celem ludzkości — połączenie z Duchem świata, warunkiem, by ludzkość szła ku temu samemu celowi co świat przyrody — ścisły związek z dobrem. Warunkiem, by Polska w ramach takiego ustroju wszechświata mogła odzyskać swoją niepodległość, jest — utrzymanie myśli swobody, godności, męstwa i woli.

Krytyka poglądu na świat zawartego w cyklu „Nad głębiami".

W drodze dyskusji dochodzę z uczniami do przekonania, że idea ewolucji nie jest jedynem prawem, które rządzi wszechświatem. Szczególnie byłoby zaś niebezpiecznem, gdybyśmy to prawo stosowali w całej jego rozciągłości do świata moralnego. Bo gdyby było prawdą, że człowiek pod wpływem ewolucji zmienia się z godziny na godzinę, wtedy byłby nieodpowiedzialny za czyny w stanie, który się już zmienił. Dru-

gim zarzutem, który można postawić poecie, jest to, że wyobraża on sobie postęp ludzkości mechanicznie: że zła wola ludzka może go opóźnić, nie może natomiast cofnąć. Nakoniec wydaje się nielogicznem, że poeta uzależnia zmartwychwstanie Polski od spełnienia pewnych warunków, jeżeli prawo postępu działa automatycznie.

Najważniejszą jednak rzeczą w lekturze Asnyka nie jest wcale studjum „Nad głębiami", ale taki wybór lektury, któryby ilustrował trzy fazy jego rozwoju, a mianowicie: gasnącego romantyzmu, zgorzkniałego pozytywizmu oraz wschodzącego symbolizmu. Temu celowi odpowiada właśnie przekrój lekcji pierwszej i drugiej.

Ćwiczenia w mówieniu.

I.

Mikołaj Stefan Jędryszka.

Ćwiczenia słownikowe w oddziale 6 szkoły powsz. z niepolskim jęz. wykładowym.

Ćwiczenia słownikowe są dzisiaj jednym z najżywotniejszych problemów w nauczaniu języka ojczystego w „polskich" szkołach; ale w nauczaniu języka polskiego-państwowego w szkołach z niepolskim językiem nauczania są one najbardziej palącem zagadnieniem.

Borykając się z trudnościami w dopracowywaniu się metody organizowania i prowadzenia lekcyj ćwiczeń słownikowych w jednej ze szkół wołyńskich z niepolskim językiem nauczania, chcę się podzielić swojemi wynikami czy doświadczeniami, w tej dziedzinie przeprowadzonemi, — z szerszem gronem nauczycieli — a w ten sposób zachęcić, by i inni uczynili to, choćby w ten sposób najprostszy, jaki ja wybrałem, t. j. opisując jedną ze swoich lekcyj ćwiczeń słownikowych, przeprowadzonych w takich szkołach.

Lekcja, którą opiszę, poprzedzona była wycieczką do pobliskiej wsi. Dzieci w jednej z wiejskich zagród obserwowały zabudowania i życie na podwórzu, w stodole, w stajni i w oborze. Obserwowały naogół samodzielnie, słabsze tylko wspomagane były przeze mnie. Spostrzegane przedmioty, cechy przedmiotów i czynności nazywały same, lub pytały o ich nazwę gospodarza albo mnie. Trudniejsze do zapamiętania wyrazy dzieci zapisywały, często szkicując obok wyrazu przedmiot nazwany. Zdolniejsi „malarze" próbowali nawet swoich sił w szerszym zakresie.

Wycieczka odbyła się w południe. Po południu w domu dzieci zrobiły rodzaj „planu psychologicznego" do sprawozdania z pobytu w zagrodzie wiejskiej, t. j. odświeżyły sobie w pamięci przebieg obser-

wacyj i w miarę przypominania sobie coraz to nowych szczegółów krótko notowały.

Następnego dnia w szkole uczniowie całkowicie jeszcze pochłonięci byli przeżyciami z pierwszej wycieczki wiosennej. Jeden z uczniów opowiedział pobyt w zagrodzie wiejskiej, inni dopełnili obrazu. Tu było miejsce na przypomnienie nazw zapomnianych.

Teraz powstała, że tak powiem, „wizja" zagrody wiejskiej i naszego onegdajszego pobytu w niej, wspomożona obrazami klasowych „artystów-malarzy". Coraz to nowe szczegóły dzieci przypominały sobie masowo i domagały się głosu.

Uprzytomniły sobie już teraz, że niełatwo jest dokładnie opisać wszystko i że należy wspólnie przypomnieć sobie to, co się widziało.

Ażeby zebrać te wszystkie szczegóły, nastąpiło zapisywanie ich w trzech kolumnach: na tablicy przez nauczyciela, a w zeszytach przez uczniów, — t. j. rzeczowników, czasowników i przymiotników. Wyrazy były w miarę potrzeby nawiązywane do obserwacyj i życia, to znaczy, gdy uczeń powiedział np. „wdrapywać się", zapytałem go, gdzie i na co się wdrapywał w zagrodzie wiejskiej. Po zebraniu wyrazów nastąpiło zestawianie i porównywanie takich wyrazów jak wieśniak, rolnik, włościanin, gospodarz, chłop lub dom, chata, chałupa, lepianka... i kilku innych.

Gdy uczniowie poznali znaczenie większej ilości wyrazów, związanych z „ośrodkiem" zainteresowania, nastąpiła najistotniejsza część lekcji, t. j. przeniesienie wyrazów ze słownika biernego dzieci do słownika czynnego. I w tę część lekcji, jak i w poprzednie, dzieci zostały odpowiednio wprowadzone, by widziały pożyteczność i celowość swojej pracy. Powiedziałem dzieciom tak: „Napisaliśmy dużo rzeczowników, czasowników i przymiotników, ale czy potrafimy stosować te wyrazy w zdaniach? Czy będziemy umieli użyć tych wyrazów w sprawozdaniu dokładniejszem, jakie zechcemy sobie ułożyć później? Spróbujemy! Weźmy np. wyraz „rolnik". Przypomnijmy sobie, co robiliśmy, gdy przyszedł do nas wczoraj rolnik. Pokażmy te czynności i nazwijmy je. Tutaj kilku uczniów wychodzi z ławek i wykonuje pewne ruchy, inni nazywają je, a później dzieci z ławek nazywają pewne ruchy, które uczniowie przy tablicy wykonują.

W „inscenizacji" tej użyły dzieci wyrazu „rolnik" z następującemi czasownikami: spostrzec, podejść, zbliżyć się, zwrócić się, poprosić, otoczyć, wyjść, zapytać, pójść (*z..., przed..., obok..., za...*), słuchać odpowiadać, zapytać, postępować, wyprzedzić, przeciąć drogę, pożegnać, podziękować, ukłonić się. Użyły też dzieci tutaj kilku przymiotników jak: dobry, grzeczny, uprzejmy, wysoki, uśmiechnięty, szybki, żwawy i kilku innych. Podobnie opracowane zostały wyrazy: „chałupa" i „stodoła". „Konkrety" zastąpione tutaj zostały obrazami.

Zkolei nastąpiło zastosowanie w ćwiczeniu ustnem. Jedno z dzieci opowiedziało (już śmielej i dokładniej, niż na początku lekcji) cały przebieg obserwacyj w zagrodzie wiejskiej i gdy zapał do opowiadania był coraz większy u innych dzieci, nasunąłem im myśl opisania tego w domu. Z kilku tematów, zgłoszonych na wypracowanie domowe, wybraliśmy jeden: „Lekcja na wiejskiem podwórzu, prowadzona przez rolnika".

Do lekcji tej poza przygotowaniem szczegółowem jej planu, stworzeniem sobie jej przebiegu przypuszczalnego, zebrałem zasób wyrazów, odnoszących się do obserwowanej zagrody wiejskiej, celem ewentualnego podsunięcia dzieciom: 48 rzeczowników, 45 czasowników i 36 przymiotników; ułożyłem ćwiczenia w używaniu wyrazów, mających być wprowadzonemi do słownika czynnego dzieci i przygotowałem pomoce szkolne.

Mówię o tem, bo uważam, że lekcja ćwiczeń słownikowych powinna być bardzo dokładnie w szczegółach opracowana przez nauczyciela i nie może być tu mowy bardziej, niż na każdej innej lekcji, o improwizacji.

II.

Ludwik Rajewski.

Ćwiczenia językowe w kl. IV gimn.

Jeżeli chcemy wyjść z dawnych formułek nauczania i stać się bardziej nowocześni, jeżeli chcemy nauczyć dziecko odpowiedzialności za swe wyrazy — to ćwiczenia słownikowe będą jednym z najważniejszych czynników w naszem nauczaniu.

Przez ćwiczenia słownikowe rozumiem nie ćwiczenia, polegające tylko na wyszukiwaniu wyrazów bliskoznacznych, kontrastowych, podrzędnych, nadrzędnych, krzyżujących się — lecz ćwiczenia, które, usuwając na plan drugi wyżej wymienione, na plan pierwszy wysunęły ćwiczenia w nazywaniu: 1) kształtów, 2) ruchów, 3) barw, 4) głosów, 5) w tworzeniu grup rzeczowych.

W ten sposób pojęte ćwiczenia wydobyły na plan pierwszy rzeczywistość, pewne zjawiska opracowały bardzo szczegółowo, rozszerzyły pojęcie znaczeniowego stosunku wyrazów — tak zasadnicze zaś wytyczne programów współczesnych jak aktualizacja i aktywizacja tutaj znalazły swój najwyższy wyraz.

Materjał, którym możemy operować, jest bardzo bogaty i ciągle żywy, jak żywą jest nasza mowa. Forma, przyjęta obecnie przeze mnie, ulegała początkowo nieustannym wahaniom, aż wreszcie znalazła swój wyraz. Początkowo próbowałem wprowadzić te ćwiczenia w związku z tekstem, z mówieniem. Rezultaty były niezłe, ale była to praca dość niesystematyczna.

W obecnej formie, zachowując wyżej wspomniane ćwiczenia, jedną z godzin lekcyjnych w klasie czwartej poświęcam stale ćwiczeniom słownikowym, gdyż zebranie jak największego materjału daje uczniowi możliwości nieograniczone: czyni go aktywnym zarówno w mówieniu jak i w wypracowaniach piśmiennych; uczniowie nie boją się wypowiadania swoich myśli, mając w pogotowiu stały zapas wyrazów. Oczywiście praca musi być ciągła, nauczyciel winien tak pracować, żeby wyrazy te nie tkwiły tylko w podświadomości uczniów; zdobyty materjał musi być każdej chwili na podorędziu, gotowy do użycia.

Dla przykładu podam opracowanie „mrozu". Zaraz po ferjach Bożego Narodzenia (w r. b.) zapowiedziałem uczniom, że najbliższym tematem będzie „mróz". Uczniowie mieli przygotować w ciągu tygodnia odpowiednią ilość wyrazów. Z reguły przynoszą oni bliskoznaczniki — później się to zmienia. W klasie omawiamy wyniki wspólnie, uzupełniając braki wzajemnie — i wtedy wychodzę poza ramy bliskoznaczników. Nie potrzebuję zaznaczać, że tego rodzaju podejście daje uczniowi jak największą inicjatywę. Na lekcji drugiej przystąpiłem do dalszej pracy, każąc uczniom wyliczać czasowniki, z któremi można złączyć rzeczownik „mróz". Podsuwałem pytania tak, by temat wyczerpać możliwie wszechstronnie.

Wyrażenia w związku z mrozem i istotami żyjącemi starałem się tak rozbudować, że doprowadziłem do: mróz dokucza, doskwiera, ściąga twarz. Wydobyłem w dalszym ciągu takie przenośnie animistyczne jak: syk, seplenienie lodu. Lekcję ostatnią poświęciłem przymiotnikom.

W ten sposób w styczniu i lutym b. r. przerobiłem takie grupy jak: mróz, śnieg, wiatr, deszcz. Zainteresowanie było tak wielkie, że nawet uczniowie słabsi potrafili wydobyć ze siebie rzeczy zupełnie dobre i ciekawe.

Dla przykładu podaję kilka wyjątków wypracowań powstających w związku z temi ćwiczeniami.

Deszcz lał jak z cebra. Błyskawice co chwila rozświetlały mrok, kreśliły niebo jasnemi linjami. Grzmoty przewalały się po niebie, pioruny biły nieustannie, szumiała ulewa. Drzewa szarpały się, chłostane deszczem i wichrem. Krople deszczu dudniły i dzwoniły o szyby. Deszcz malał, przechodząc w drobny kapuśniaczek, wreszcie ustał. Grzmoty oddalały się, przechodziły. Słońce wyjrzało z za chmur. Drogami płynęły brudne strumyki, w rowach bałwaniła się żółta woda. Powietrze stało się rzeźwe i chłodnawe".

Inny:

„Rozpadał się deszcz mżący i uparty. Monotonnie uderzał w szyby okien i pokrycia dachów. Miękko padał na rozmokłą ziemię. Siekał liście drzew. Wszędzie go było pełno. Rozlewał się po ziemi, tworzył kałuże. Jednostajny, niezmienny rytm deszczu i monotonne dzwonienie o szyby — napawały człowieka jakimś dziwnym smutkiem. Zdawało się, że deszcz łka. Jego plusk, mokry szept i szmer płynącej po ziemi wody spływał w serce jakimś żalem nieukojonym..."

Jeszcze inny:

„...to wstrętne deszczysko pada, leje, bębni po szybkach, szeleści, pluszcze i zmusza nas do siedzenia w domu, w tym murowanem, kwadratowem pudełku z małemi otworami...

...zdawało się, otworzyły się upusty niebieskie, a deszcz przypuszcza gwałtowny szturm do ziemi, chcąc ją zalać i zatopić. Zaciągnęło się i zadeszczyło, niebo pokryły czarne i sine chmury...“

Sądzę, że wyjątki te starczą za komentarz. Pracę nad ćwiczeniami słownikowemi należy podjąć, propagować, gdyż uzasadnieniem jej jest kwestja istotnej potrzeby: usprawnienie języka ucznia w bezpośredniem zetknięciu z rzeczywistością. Zrozumienie wyrazów, używanych w życiu kulturalnem i umiejętność posługiwania się niemi — te oto zadania nauczyciela języka ojczystego, dzięki ćwiczeniom słownikowym, możemy naprawdę doprowadzić do doskonałości.

Dr. Juljusz Saloni.

Wypracowania piśmienne z języka polskiego.

Jedną z najbardziej zaniedbanych dziedzin nauczania języka polskiego, jest dziedzina pisania. W szkołach powszechnych wyrodnieje nauczanie pisania skutkiem tego, że górują w niem problematy techniczne i ortograficzne i one stanowią podstawę systemizowania pracy. „Pisanie samo w sobie“ staje się tu celem nauczania; nie stanowi ono jednak dla dziecka dostatecznego, zrozumiałego motywu pracy, skutkiem czego zatraca się wogóle możliwość należytego kształcenia tej sprawności.

Szkoła średnia otrzymuje dzieci w zakresie pisania źle przygotowane, więc wysiłki jej dotychczasowe idą znowuż po tych samych drogach, opanowania głównie trudnej ortografji. Poza tem pisanie swobodne ucznia, nieokreślone dokładniej programowo, obejmowało dotychczas w klasach niższych pisanie na tematy narzucone, z dzieckiem niezwiązane, a w klasach wyższych na tematy, związane głównie z lekturą. „Nauczanie“ pisania jest dziś na podstawie utartych zwyczajów właściwie identyczne z naturalnym rozwojem tej sprawności u ucznia, nie doznającego ze strony szkoły żadnej pomocy pozytywnej, podlegającego tylko krytyce.

Wszelkie dyskusje nad reformą w tej dziedzinie ujmują najczęściej drobne szczegóły, zajmują się przedewszystkiem zagadnieniem sposobów poprawiania przepisowych klasówek, tworzenia ciekawych (pięknych?) „tematów“ i t. p., nie dotyczą natomiast prawie nigdy samej istoty zagadnienia, nie próbują wyjść z utartych, tradycjonalnych szablonów; rozwiązania formalne, spełnienie obowiązku poprawiania, przeprowadzanie techniczne korektum (na marginesie! czy poprawiono wszystkie błędy?) górują tu ponad wszystkiem innem i nie pozwalają na reformę.

Próbą wyprowadzenia zagadnienia na porządek dzienny jako kwestji zasadniczej są tezy poniżej przytoczone. Spróbowano w nich zerwać w całym dotychczasowym szablonem szkolarskim, a realizować postulaty nauczania pisania w myśl żywych metod współczesnych. Tezy te powinny stać się przedmiotem dyskusyj w kołach polonistów tudzież wypowiedzi indywidualnych, które zebrane i opracowane przez Redakcję *Polonisty*, staną się bardzo ważnym wskaźnikiem w rozwiązaniu tej, tak trudnej, a tak doniosłej sprawy w dziedzinie kształcenia naszej młodzieży.

Tezy do dyskusji.

1. Należy na każdym poziomie nauczania systematycznie uczyć pisać.

Dotychczasowa praktyka na stopniach wyższych, niż elementarny, polegająca tylko na poprawianiu prac uczniów, wykonanych specjalnie pod kątem widzenia oceny ze strony nauczyciela, może służyć raczej do kontrolowania postępów ucznia i wytyczania dalszej pracy nad kształceniem w pisaniu; ponadto daje ona sposobność do potraktowania pisania z punktu widzenia negatywnego t. j. z punktu widzenia błędu popełnionego, co dla wyrobienia sprawności pisaniowej ma znaczenie minimalne. Obowiązkiem szkoły jest natomiast zająć się systematycznie pozytywnem kształceniem zdolności pisaniowej. Dziedzina ta wymaga analogicznej opieki i prowadzenia jak każda inna dziedzina języka polskiego jako przedmiotu w programie szkolnym. Dziś, kiedy zrozumieliśmy potrzebę systematycznego nauczania mówienia, nie możemy pozostawić pisania w zaniedbaniu i musimy dążyć do stworzenia systemu, opartego na silnych psychologicznych podstawach.

2. Cel. Nauczanie pisania powinno zdążać do tego, by uczeń umiał wypowiedzieć zapomocą pisma swoją treść wewnętrzną w formie, odpowiadającej poziomowi inteligencji i wykształcenia na danym stopniu.

Pismo jest sposobem porozumiewania się ludzi między sobą. Jak mówienie, tak i pisanie jest w swej istocie wypowiadaniem własnej treści wewnętrznej, odpowiadającej przeżyciom, zainteresowaniom i t. d. Szkoła w swym całokształcie zajmuje się i opiekuje treścią duchową swych uczniów przez dostarczanie i rozwijanie wiedzy we wszystkich dziedzinach życia, przez kształtowanie światopoglądu, przez oddziaływanie wychowawcze na stosunek do życia i t. d.; zajmuje się również w całej swej pracy dydaktycznej częściowo i formą wypowiedzi, kształtując poprawne myślenie. Obowiązek polonisty polega na zajęciu się poza tem stroną językową tych wypowiedzi tak, by odpowiadała ona treści wypowiedzeń. W ten sposób określony został zarazem stosunek do t. zw. tematów literackich: Literatura stanowić może temat wypracowań, o ile stanowi rzeczywiście przeżycie, równorzędnie z wszelkiemi innemi zainteresowaniami młodzieży; nie jest natomiast celem nauczania pisania jednostronne kształcenie w (pseudo) krytyce literackiej.

3. Zakres nauczania pisania powinien odpowiadać potrzebom, określonym przez życie, t. j. objąć dziedzinę n o t a t e k i wypowiedzi o pełnem sformułowaniu stylistycznem.

Pisma używamy w życiu albo dla własnego użytku, albo do porozumienia się indywidualnego, albo zbiorowego. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z n o t a t k ą (1), w drugim z listem (2), w trzecim z komunikatem, ogłoszeniem, odezwą, artykułem, książką (3). W rozważaniu tych „sposobów pisania" zarysowują się dwie wyraziste grupy:

A) pisania w niepełnem sformułowaniu, skrótu, zapisywania surogatu myśli (1).

B) pisania pełnego, zrozumiałego powszechnie, opracowanego pod względem formy wszechstronnie. (2. 3.).

Te dwa punkty wytyczają dwa kierunki dla pracy nauczyciela nad nauczaniem pisania:

Ad A) Nauczyciel powinien na każdym stopniu uczyć uczniów prowadzenia notatek w związku ze zjawiskami życiowemi i lekturą.

Ad B) Nauczyciel winien kształcić uczniów w wypowiadaniu się sformułowanem, pełnem. Praca ta nie powinna ujmować wyłącznie zewnętrznych postaci, wymienionych powyżej (uczyć pisać listy, komunikaty i t. d.), lecz ujmować sprawę istotnie, t. j. ćwiczyć w wypowiadaniu treści wewnętrznej, pouczając, co najwyżej, o wymienionych postaciach jako szablonach zewnętrznych. Każdy uczeń powinien nauczyć się w ciągu studjów w szkole powszechnej i średniej odpowiednio do swego poziomu umysłowego:

a) streścić, zdać sprawę, opowiedzieć, opisać, scharakteryzować,

b) skonstruować rozprawkę w zakresie materjału opanowanego, bliskiego sobie, przeżytego,

c) wypowiedzieć swą treść uczuciową, którą chce się podzielić z otoczeniem,

d) napisać pismo oficjalne, urzędowe.

Wszystkie te wymagania obracają się w zakresie poprawności której stopień świadczy o poziomie umysłowym ucznia. Walory artystyczne, ścisłość naukowa jest cechą talentów specjalnych któremi nauczyciel powinien się zająć o tyle, o ile pozwalają mu na to jego własne uzdolnienia.

4. Nauczanie pisania odbywać się powinno przez:
1. ćwiczenia z pozytywnym punktem wyjścia (ćwiczenia w pisaniu),
2. pisanie wolne ucznia,
3. ćwiczenia z negatywnym punktem wyjścia (korektum).

1. Należy odróżnić rozmaite sposoby kształcenia sprawności pisaniowej w szkole. Najbardziej systematyczny, instruktywny charakter mają ćwiczenia z pozytywnym punktem wyjścia. Polegają one na wprawianiu uczniów do pracy nad wypowiedzią piśmienną. Ćwiczenia te powinny być z reguły zespołowe, jednolite dla całej klasy, a polegają na pełnem opracowywaniu jednego tematu. Celem ich jest nauczyć m e t o d y pracy nad wypowiedzeniem piśmiennem. Zapomocą nich uczeń powinien uświadomić sobie, że w wypowiedzeniu piśmiennem odgrywa rolę:

a) pogłębiona znajomość rzeczy, opanowanie materjału (objektywnego lub subjektywnego zależnie od tematu),

b) rozporządzanie odpowiednim zapasem słownikowym,

c) umiejętność właściwego operowania tą treścią i formą w znaczeniu: rozplanowania treści, poprawnego używania wyrażeń, i t. d.

d) opanowanie techniki pisania.

Zapomocą ćwiczeń uczniowie winni nabierać wprawy w powyższych działach i umieć je należycie stosować.

2. Wartość zastosowanych ćwiczeń okazuje się w pisaniu wolnem ucznia. Przez pisanie wolne rozumieć należy wypowiadanie się piśmienne ucznia na tematy dobrze znane, przeżyte, w którem uczeń swobodnie wykazuje stopień sprawności, osiągnięty przez ćwiczenia. Ażeby wypowiedzenie takie było pełnowartościowe, musi istnieć chęć wypowiedzenia się piśmiennego. Osiągniemy to najłatwiej, gdy pozostawimy uczniowi jak najdalej idącą swobodę w doborze tematu. Uczniowie będą chcieli pisać, czy to w celu podzielenia się z klasą swemi przeżyciami (wiedzą, uczuciem zachwytu, wstrętu, zdziwienia i t. p.), czy to z chęci popisania się swą dzielnością pisarską. Chęć pisania rodzi się samorzutnie również wtedy, gdy pisanie jest wynikiem naturalnej sytuacji, gdy potrzeba np. napisać list w jakiejś sprawie, artykuł do pisemka szkolnego, przemówienie lub odezwę do kolegów, gawędę harcerską, referat dla organizacji szkolnej lub kółka samokształcenia i t. p.

3. Błędy, popełnione przez ucznia w pisaniu wolnem, stanowić powinny punkt wyjścia do omówienia z nim niedomagań i ustalenia form poprawnych. Analogicznie błędy typowe służą jako punkt wyjścia dla ćwiczeń z całą klasą. Praca ta opowiada dzisiejszemu korektum.

5. Nauczanie pisania powinno uwzględniać stopniowanie trudności w znaczeniu pogłębiania sprawności pisarskiej uczniów.

Wytyczną dla wprowadzenia stopniowania w nauczaniu pisania nie może być ani treść ani forma wypowiedzenia, albowiem żadna kategorja w ich zakresie nie stanowi hierachicznej nadbudowy w zakresie trudności (nie jest ani łatwiej ani trudniej scharakteryzować człowieka, niż zwierzę; analogicznie: nie jest trudniejsza charakterystyka niż opis, ani naodwrót). Stopniowanie może polegać jedynie:

1. na pogłębianiu przeżyć,

2. na dostosowywaniu techniki i form wypowiedzi piśmiennej do coraz to bardziej skomplikowanych i pogłębionych przeżyć.

Pisanie, jako zjawisko znacznie później występujące niż świadomość życia i mówienia, musi w kształceniu elementarnem wyrównać swe opóźnienie, ażeby dostosować się do potrzeb praktycznych. Stąd też całokształt kształcenia tej sprawności należałoby ująć w dwa stopnie:

A) wstępny, poświęcony głównie technice, ażeby ją przystosować do poziomu życia duchowego ucznia.

B) pisanie właściwe, polegające na ujmowaniu treści wewnętrznej w wyraz pisany. [1])

[1]) Według K. Linkego: Nauczanie łączne i język ojczysty — Warszawa, 1933, str. 125 i str. 131.

Ad A) Ćwiczenia wstępne doprowadzić winny ucznia do:

a) zrozumienia, że znaki pisane są wzrokowem przedstawieniem słyszanych i wymawianych głosek,

b) rozpoznania szeregu dźwięków w obrębie jednego wyrazu i przeniesienia tego szeregu głosek w pismo,

c) rozpoznania szeregu wyrazów w obrębie zdania i wyrażenia tego szeregu pismem,

d) rozpoznania szeregu zdań w obrębie całości myślowej i przenoszenia tego szeregu zdań w pismo.

Ad B) Najważniejszym czynnikiem w pisaniu jest ambicja kulturalna, chęć pisania porządnie. Należałoby poza tem dbać o to, by wymagania nasze co do świadczenia uczniów nie przekraczały ich wydolności. Wyznacznikiem dla poziomu ćwiczeń w pisaniu klasy powinno być pisanie wolne uczniów. Badania Linkego doprowadziły do stworzenia następującego programu kształcenia w pisaniu, zależnie od poziomu rozwoju umysłowego uczniów:

a) Stopień pierwszy: zapisywanie szczegółów bez względu na jakąś całość, luźne szeregowanie szczegółów.

b) Stopień drugi: Zdanie sprawy z szczegółowego zdarzenia w ujęciu osobistem i ściśle rzeczowem.

c) Stopień trzeci: Przedstawienie rozumnie uporządkowane z układem szczegółów w jedną całość.

d) Stopień czwarty: Świadome operowanie treścią i formą, z uwzględnieniem słuchacza i czytelnika.

Nie jest możliwe przepisanie pewnych stopni na określone klasy. Albowiem podstawą do pracy w zakresie pewnego stopnia jest stan faktyczny, stwierdzony w danym zespole. Niejednokrotnie (np. w szkołach mniejszościowych) poziom sprawności pisarskiej nawet uczniów gimnazjum będzie wymagał pracy, wyznaczonej na poziom elementarny.

Te zasady stopniowania w nauczaniu pisania nie naruszają w niczem wymagań nowego programu gimnazjalnego, żądającego, by nauczyciel uświadomił uczniom w pracy szkolnej cechy pewnych ściśle określonych form (a więc w kl. I — opowiadania; w kl. II opisu; w kl. III charakterystyki i t. d.)

6. Pisanie wolne ucznia winno być zawsze wyrazem jego zainteresowań istotnych i cech jego psychiki.

Nie można żądać od każdego ucznia jednakowych świadczeń. Rzeczą nauczyciela jest poznać rodzaj zdolności pisarskiej ucznia i pozwolić jej wyładować się w sposób, najbardziej jej odpowiadający (typy psychiczne: erudycyjny, emocjonalny, sensytywny i t. d. a dalej objektywizujący i subjektywizujący; rzeczowy i artystyczny i t. d.). Również należy uwzględnić zainteresowania tematyczne. Uczniowie powinni wybierać sobie tematy dowolnie, porozumieć się następnie z nauczycielem; o ile zachodzi potrzeba narzucenia uczniom tematu, powinny to być tematy ramowe, pozwalające na jak najdalszą indywidualizację treści przy ściśle określonym zakresie (np.: Opowiedz, jak spędziłeś niedzielne popołudnie dn. 10 września 1933) lub ściśle określonej formie: (np. Opisać ulubioną zabawkę; lub: Scharakteryzować dobrze znane zwierzę i t.p.).

7. Obowiązki nauczyciela wobec powyższego przedstawienia polegają na:

1. rozplanowaniu pracy,
2. dawaniu inicjatywy,
3. budzeniu chęci pisania u uczniów,
4. budzeniu i utrzymaniu ambicji kulturalnej w zakresie pisania uczniów (kontrola ciągła),
5. pouczaniu zbiorowem,
6. pouczaniu indywidualnem.

Praca nad wyrobieniem sprawności pisaniowej uczniów rozdzielić się może na szkołę i dom. W szkole zaznajamiają się uczniowie z tajnikami sztuki pisarskiej: wykonują zespołowe ćwiczenia słownikowe, układają plany, piszą ćwiczenia redakcyjne (wypracowanie wykonane przez zespół[1]). Celem tych ćwiczeń jest uświadomienie młodzieży, że pisanie wymaga pracy nad formą, i zaznajomienie z metodą tej pracy. Zastosowanie umiejętności, zdobytych w pracy szkolnej, znajduje uczeń w częstych ćwiczeniach domowych. Nauczyciel musi dbać o to, ażeby u uczniów praca ta utrzymała się na należytym poziomie, musi czuwać, by nie zanikło napięcie w doskonaleniu się. Oprócz czynników, uwarunkowanych walorami indywidualnemi nauczyciela, bardzo doniosłą rolą odegra w tem zastosowanie kontroli nad pracą ucznia. Jak każda kontrola powinna i ta mieć charakter kontroli ciągłej t. j. uczeń powinien zdawać sobie sprawę, że w każdej chwili nauczyciel może przejrzeć i ocenić w s z y s t k i e jego notatki i prace. Stąd zachodzi konieczność wprowadzenia zeszytu przedmiotowego, wyłącznie dla języka polskiego, względnie teczek do przechowania luźnych kartek z notatkami, ćwiczeniami, wypracowaniami i t. d. W kontrolowaniu pracy uczniów powinien nauczyciel kierować się temi samemi wyznacznikami, co w każdym innym dziale (słabszym uczniom przeglądać prace częściej, lepszym rzadziej i t p.).

Wypracowania klauzurowe (klasówki) winny odbywać się według tych samych zasad, co pisanie domowe. Powinni więc uczniowie pisać je najpierw ,,na brudno", bruljon poprawiać, a potem przepisać ,,na czysto". Bruljon powinni oddawać nauczycielowi. Przeprowadzona w ten sposób ,,klasówka" spełni swój cel:

a) pozwoli zorjentować się nauczycielowi w poziomie i postępach klasy w opanowaniu sprawności pisania i metod pracy (bruljon),

b) wskaże, czy nauczanie, stosowane dotychczas, było właściwe i celowe,

c) dopomoże w wyznaczaniu programu dla dalszego ciągu pracy nauczycielskiej,

d) ustali, jakie niedomagania pisaniowe zespołu uczniów wymagają interwencji natychmiastowej, doraźnej (korektum),

e) umożliwi wytknięcie w ocenie błędów indywidualnych i wskazanie jednostce sposobów poprawy.

---

[1]) Zob. *Polonista* 1933 Z. 3 str. 110. J. Miernowski: Próba monografji w szkole.

Samo przez się jest rzeczą zrozumiałą, że kwestja „stawiania stopni" jest tu sprawą drugorzędną i łączy się raczej z całokształtem stosunku nauczyciela i szkoły do uczniów.

Józef Szumański.

Audycja w szkole.

Artykuł kol. Z. Stankiewicza: „Gramofon i płyta jako pomoc naukowa" [1]), zamieszczony w poprzednim numerze „Polonisty", uprzedził moje zamiary spopularyzowania tej pomocy szkolnej, bardzo pożytecznej w nauczaniu języka i literatury ojczystej; chciałbym więc tylko z doświadczenia i badań tej sprawy w praktyce szkolnej uzupełnić artykuł ten niektóremi szczegółami.

1

Ostatnią zdobyczą w dziedzinie techniki gramofonowej jest autogram (niektórzy zwą go radjogramem czy elektrotonem), t. j. skojarzenie gramofonu z radjem. Przystosowanie polega na tem, że zamiast membrany używamy adapteru. Poza tem przydatne są następujące części radja: wzmacniacz, akumulator, aparat anodowy i głośnik. Tam, gdzie niema instalacji elektrycznej, należy ją zastąpić silnemi baterjami. Przed przystąpieniem jednak do zainstalowania takiego aparatu należałoby zasięgnąć porady fachowej. Dla każdej szkoły zdobycie takiej pomocy szkolnej — to kwestja urządzania wspaniałych audycyj różnego rodzaju.

Celem dokładniejszego poinformowania czytelnika dodam, iż oprócz aparatu „Orpheon" uzyskał zatwierdzenie Min. W. R. i O. P. aparat „Eufon-Elektra".

2

Po raz pierwszy zastosowałem próbę z gramofonem w klasie trzeciej siedem lat temu. Przeprowadziłem ją następująco:

Jako pierwszy eksperyment gramofonowy wybrałem bajkę Mickiewicza: *Pies i wilk*. Po należytem pamięciowem opanowaniu utworu zwróciłem baczniejszą uwagę młodzieży na modulację. W związku z tem najpierw mówili wiersz 3 uczniowie (I — od autora, II — w roli psa, III — jako wilk), przytem głosy dobrałem odpowiednio charakterystyczne. Po tej próbie poleciłem najzdolniejszemu uczniowi w klasie, aby, biorąc pod uwagę różnice głosowe swych poprzedników, t. zn. odpowiednio modulując, sam spróbował głosowo zinterpretować utwór.

Po każdej próbie chłopcy zabierali głos, żywo dyskutując i bardzo interesując się udatnemi czy chybionemi wynikami usiłowań swych kolegów.

Dopiero teraz zużytkowałem gramofon. Dwukrotne raz po raz przegranie bajki pozwoliło uczniom zorjentować się, czy zawodowy deklamator wyzyskał wszystkie środki i czy wszystkiemi, których przed chwilą użył, należy się posługiwać, by nie skazić piękna utworu lub trafnie oddać charakter i nastrój danego momentu.

Oczywiście, uczniowie, mniej przygotowani do tego rodzaju audycyj, mając do rozporządzenia dobrze dobrane interpretacje głosowe utworu, lepiejby zrobili, gdyby je, prawie bez zastrzeżeń, naśladowali. Po audycji przepro-

---

[1]) Zob. „Polonista" R. 1933 Z. 2.

wadziłem bezimienną ankietę. Nie było ani jednego głosu, któryby się wyraził ujemnie o tej pomocy w nauczaniu deklamacji. Gramofon na lekcji był dla chłopców niespodzianką, tem bardziej więc słowa uznania, jak i zachowanie się podczas audycji potwierdzały zachwyty, wyrażone w ankiecie.

Próba ta zachęciła mnie do przeprowadzenia takich eksperymentów z gramofonem i w innych (wyższych) klasach. I aparatowi, i artyście zgotowano wszędzie przyjęcie uroczyste i pełne żywego zadowolenia.

Największa trudność dla polonisty w urządzaniu tego rodzaju audycyj — to brak dobrego, odpowiedniego materjału, należycie głosowo zinterpretowanego. Przynajmniej tak było doniedawna. W ostatnich czasach powstają nagłosowania tak różnej jednak wartości czy to ze względu na techniczne niedociągnięcia czy wskutek nieodpowiedniego zinterpretowania utworu i t. d., że należy zwrócić uwagę kolegów, pragnących skompletować tego rodzaju pomoc szkolną, na wartość nagrań.

Przedewszystkiem trzeba zdobyć dla szkoły jedyne przemówienie Pana Marszałka J. Piłsudskiego, jakiem dziś rozporządzamy. Kilka minut obcowania z Ukochanym Wodzem miałoby znaczenie w kształtowaniu młodych dusz pierwszorzędne.

Poza tem mamy naśpiewane wszystkie niemal hymny w wykonaniu chóru opery, Mossakowskiego lub Chóru Dana.[1])

Z pośród nagrań, któremi dziś możemy dać podwaliny archiwum tego rodzaju, wybijają się na czoło znakomite, będące wprost rewelacją artystyczną nagłosowania Wł. Gałeckiego. Są one następujące:

Wesele, akt II, scena 24 (Gospodarz i Wernyhora). Wyrazista dykcja, wspaniała modulacja (dostojny tembr głosu Wernyhory i zakłopotanie Gospodarza), stwarzanie nastrojów, świetne zaznaczenie momentu wręczania złotego rogu — oto pierwszorzędne zalety tej sceny, odtworzonej tak misternie przez jedną osobę. Jeszcze większy sukces osiąga recytator w scenie ,,Marysia i Widmo''. Dla młodzieży jest to wzór dwóch krańców modulacji, tak wyraźnie zaznaczonej. Wobec odtwarzania tego dialogu przez jedną osobę, nastręcza się uwaga, czyby nie należało wprowadzić do dialogu kobiecego głosu. Jednak nauczyciel, chcący nauczyć młodzież odczytywania dialogów przez jedną osobę, będzie miał doskonałą pomoc w tem nagłosowaniu.

Płyty, zawierające sceny z ,,Wesela'', mają podkład muzyczny, co niezmiernie uprzyjemnia słuchanie. Poza temi płytami mamy 2 sceny z ,,Zemsty'': Cześnik-Papkin i Rejent-Papkin.

Dla młodszych słuchaczy w tejże interpretacji nagłosowano do podręcznika: *Kraj lat dziecinnych* Tuwima, *Kapuśniaczek* oraz Makuszyńskiego *Gołoledź*[2]).

Nie o wszystkich nagłosowaniach, wykonanych przez zawodowych artystów, można coś zbliżonego powiedzieć. Z tego względu po uprzedniem zaznajomieniu się z istniejącemi w handlu nagłosowaniami uważam za konieczne, (by ułatwić kolegom z prowincji zorjentowanie się w tym materjale), dokonanie podziału na: polecone, dopuszczalne i chybione.

Za godne polecenia nagłosowania uważam:
Pan Tadeusz, Inwokacja — wyk. p. T. Bocheński[2]), Kasprowicza, *Z księgi ubogich (Przestałem się wadzić z Bogiem...)*, wyk. p. T. Bocheński[2]). Kocha-

---

[1]) Hymn *Bogarodzica* w tych dniach ukaże się na rynku.
[2]) Nagłosowania te wykonała wytwórnia ,,Orpheon''.

nowski, *Tren VIII i X, Hymm do Boga* — wyk. T. Bocheński[1]). Mickiewicza, *Przyjaciele* — wyk. M. Maszyński[1]). Mickiewicza, *Żaby i ich króle* — wyk. M. Maszyński[1]). Morawski, *Osieł i Jacek* — wyk. M. Maszyński[1]). Kniaźnin, *Żółw i zając* — wyk. M. Maszyński[1]). Mickiewicz, *Pies i wilk* — wyk. M. Maszyński[1]). *Śmierć Podbipięty* — wyk. K. Justian[2]). *Rozmowa Pankracego z Mężem* — wyk. K. Justian i B. Mierzejewski[2]).

Za ledwie dopuszczalne nagłosowania należy uznać: *Anegdotę petersburską Telimeny* w wyk. D. Kalinówny[1]). Mickiewicz, *Romantyczność* w wyk. D. Kalinówny[1]). *Śmierć Podbipięty* w wyk. T. Bocheńskiego[1]). *Anhelli* rozdz. XVI w wyk. T. Bocheńskiego[1]). Asnyk, *sonet IV i V* w wyk. T. Bocheńskiego[1]). Krasiński, *Pożegnanie* (melodekl.) w wyk. T. Bocheńskiego[1]).

Następujące nagłosowania wydają mi się chybione: *Sonety krymskie* w wyk. J. Osterwy[1]). *Testament mój*, w wyk. J. Osterwy[1]). *Smutno mi, Boże!* w wyk. J. Osterwy[1]). *Pogrzeb Wołodyjowskiego*, w wyk. D. Kalinówny[1]). Zegadłowicz, *Ballada o szklarzu*, w wyk. T. Bocheńskiego[1]). *Pan Tadeusz, Inwokacja*, w wyk. M. Sochy[2]). *Pan Tadeusz, Rok 1812*, w wyk. M. Sochy[2]).

W tych dniach wytwórnia ,,Syrena-Elektro"[3]) wykonała b. wiele nagłosowań (52), utworów, objętych przeważnie programem ministerjalnym. Wśród artystów-wykonawców znaleźli się: Jaracz, Ortym, Modrzewska, Justian, Benda, Łuszczewski, Mierzejewski i Socha.

O wartości tych nagrań, o ile mi gościny na łamach ,,Polonisty" użyczy Redakcja, chętnie się wypowiem.

Sprawozdania i oceny.

I. Oceny książek.

Henryk Gaertner:

Gramatyka współczesnego języka polskiego. Część II. Semantyczne właściwości morfematów. Kategorje wyrazów. Książnica — Lwów—Warszawa 1933 r., str. 95 do 206 + VII.

Część druga [1]) ,,Gram. współ. jęz. pol." pozwala już na zorjentowanie się zarówno w przeznaczeniu, jak również i charakterze dzieła.

Autor chce dać w całości podręcznika pełny opis języka warstw wykształconych oraz dialektów, uwzględniając zarazem te cechy staropolszczyzny, które albo wyjaśniają genezę pewnych zjawisk języka współczesnego, albo,,znajdują zastosowanie w twórczości literackiej jako środek stylizacji językowej".

---

[1]) Nagłosowania te wykonała wytwórnia ,,Orpheon".

[2]) Nagłosowania wytwórni ,,Syrena-Elektro".

[3]) Z dawnych nagrań tejże wytwórni dobre są nagłosowania p. H. Zahorskiej-Pauly *(Anegdota petersburska Telimeny)*, p. Balcerkiewiczówny (Krasiński, *Pożegnanie* — melodeklamacja), p. Malickiej (Konopnicka, *A gdy poszedł król na wojnę* i Tetmajer, *Anioł Pański* — melodeklamacja).

[1]) cf. recenzję cz. I ,,Gram. współ. jęz. pol." w IV zeszycie ,,Polonisty" (r. II, marzec—kwiecień 1932 r.) str. 140 i nast.

Gramatyka prof. Gaertnera ma być przedewszystkiem źródłem poznania języka ojczystego jako materjału i środka wypowiadania się zarówno w języku ścisłym, jak i w mowie artystycznej. Uwzględnia jednak ona zróżniczkowanie języka według sposobu i okoliczności wypowiedzenia, według środowisk regjonalnych, zawodowych, społecznych i czasowych.

Tom ten (część druga) zawiera naukę o znaczeniu, funkcjach i stylistycznych walorach wyrazów i wyrażeń oraz charakterystykę części mowy. Podzielony zaś jest na dwa działy: a) semantyczne właściwości morfematów, b) kategorje wyrazów.

W dziale a) wprowadza autor szereg nowych terminów jak: sygnat morfematu, wymienianie, wyznaczanie i t. d. Sygnatem morfematu nazywa prof. Gaertner „wszystkie rzeczywiste i domniemane przez nas odpowiedniki, zobjektyzowane w ciągu wielu wieków rozwoju psychicznego i wzajemnego porozumienia się". Wyjaśnia autor i pochodzenie tego terminu, a mianowicie, że utworzył go od desygnatu, który logicy stosują tylko do objektywnych odpowiedników „nazw", a niektórzy nawet ograniczają do przedmiotów, istniejących tylko materjalnie.

Termin wymienianie wprowadzony jest zamiast nazywanie, stosowane przez logików wyłącznie przy tak zw. „nazwach". Jest to termin ogólniejszy i znaczy tyle, co „nadawanie miana" bez względu na to, czy miano to jest pomyślane, czy wypowiedziane zapomocą mowy lub pisma.

Z powyższego widać, że autor boryka się z dotychczasową terminologją językoznawczą niezawsze ścisłą i trafną i chce dać nową, któraby była odpowiednią dla omawianych zjawisk. Podkreślając trud i dbałość prof. Gaertnera w szukaniu właściwej terminologji, należy zaznaczyć, że odbiega ona od dotychczasowej, choćby np. porównać ją z terminologją ostatniego wydania uniwersyteckiej „*Gramatyki języka polskiego*" prof. Szobera. Rozbieżność ta wprowadzi pewien zamęt w umysły młodego pokolenia polonistycznego, albowiem wyraźnie będzie nadawała piętno szkole „lwowskiej", czy „warszawskiej"; ten właśnie wzgląd, czysto społeczny, należało jednak wziąć pod uwagę i przed wprowadzeniem nowej terminologji do podręcznika — zyskać wpierw jej aprobatę wśród językoznawców i ustalić taką terminologję, która byłaby przyjęta i nadal powszechnie używana.

Podręcznik obszernie omawia walory morfematów, czyli te właściwości, na które składają się: koloryt, tonacja i nastrój. Kolorytem nazywa prof. Gaertner poczucie przynależności pewnych morfematów do pewnego środowiska oraz tła obyczajowego. Jest on wynikiem różnic znaczenia i zasięgu morfematów.

Z uświadomienia sobie rodzaju środowisk ludzkich wypływają różne zasięgi i znaczenia morfematów. A więc zasięg i znaczenie zawodowe, regjonalne, podmiejskie, kryminalne, gwarowe, rodzinne, osobnicze [1]) dziecięce, staropolskie i wreszcie morfematy obce, zapożyczone, które są zbędnemi barbaryzmami.

Poczucie przynależności jakiegoś morfematu do pewnego typu języka stanowi o jego tonacji. A więc np. wyraz jeno użyty w utworze lirycznym ma tonację poetycką, podczas, gdy w „Chłopach" Reymonta posiada koloryt dialektyczny. Nastrój morfematów natomiast jest to zdolność łączenia się

[1]) nowotworami (neologizmami) nazywa autor morfematy nowe, nie przyjęte powszechnie i ograniczone w użyciu do jednostki.

ich z pewnemi przeżyciami emocjonalnemi. Morfematy zatem mogą posiadać nastrój dodatni, ujemny lub obojętny. W tejże jeszcze części podręcznika omawia autor walory stylizacyjne wyrazów i wyrażeń.

Dział b) poświęcony jest kategorjom wyrazów. Części mowy omówione są kolejno według znaczenia i ich funkcyj w rozdziałach: „Wieloznaczność morfematów", „Wielofunkcyjność morfematów" i nast.

Recenzując cz. I gramatyki, zaznaczyłem już, że jedną z zalet podręcznika jest wprowadzenie zestawień bibljograficznych przy końcu rozdziałów. Noty te podają dość obszerną bibljografję, uwzględniającą prace najnowsze. Jednak w wykazie literatury na str. 97 (znaczenie morfematów) nie zanotowano ciekawych prac prof. Doroszewskiego[1]), a w wykazie bibljograficznym języka złodziejskiego (str. 115) nie podano jedynego, „urzędowego" słowniczka gwary złodziejskiej, będącego powszechnie w użyciu policji, żandarmerji i t. d., opracowanego przez Ludwikowskiego i Walczaka[2]). W wykazie słownictwa zawodów technicznych (str. 112) nie podano ciekawego słowniczka architektonicznego Podczaszyńskiego[3]).

Kilka tych uwag, dotyczących danych bibljograficznych, może zbyt szczegółowych, nasunęło mi się w trakcie pisania recenzji; są to raczej uwagi „marginesowe", wypływające nie z krytycznego omówienia tych pozyzyj, bo to wymagałoby czasu, ale raczej z pewnej pedanterji. Książka prof. Gaertnera nie traci przez to wartości, jaką posiada. Jest bowiem ciekawym podręcznikiem, dającym opis współczesnego języka polskiego, bogatym w materjał przykładowy, czerpany z utworów współczesnych pisarzy polskich oraz doby przedwojennej, jak: Ligocki, Makuszyński, Przybyszewski, Reymont, Sienkiewicz, Strug, Witkiewicz, Wyspiański, Zegadłowicz, Żeromski.

Książka ta, aczkolwiek jest tylko podręcznikiem gramatyki — zaciekawia. To też radzilibyśmy nauczycielom polonistom jej przejrzenie; znajdą tam wiele zagadnień, interesujących ich samych, jak również wiele materjału, który da możność ciekawego naświetlenia i ujęcia pewnych zjawisk językowych w praktyce szkolnej.

Dr. B. Wieczorkiewicz.

II. Głosy prasy polskiej o nauczaniu języka ojczystego.

1. Jeszcze o Wyspiańskim.

W n-rze 3 *Ogniwa* ogłasza St. Drzewiecki („O aktywność młodzieży") odpowiedzi młodzieży szkolnej na ankietę p. t. „Czy i czem porwał mnie Wyspiański"? oraz „Co mi dała praca w komitecie obchodu 25-lecia zgonu poety?". W zesz. 2 *Muzeum* omawia Kaz. Brończyk wartości wychowawcze sztuki Wyspiańskiego dla dzisiejszego pokolenia młodzieży.

---

[1]) *Czynnik społeczny i indywidualny w rozwoju znaczeniowem wyrazów.* Symb. Gram. in. hon. Joannis Rozwadowski vol. I, str. 19—35, Cracoviae 1927. *Quelques remarques sur le changement de sens.* Prace Fil. XIV str. 512—514, Warszawa 1929.

[2]) *Żargon mowy przestępców (Blatna muzyka)* — ogólny zbiór słów gwary złodziejskiej, opracowali W. Ludwikowski i H. Walczak, Warszawa 1923.

[3]) *Nomenklatura architektoniczna czyli słownik powodowany cieśliczych wyrazów* przez K. Podczaszyńskiego, Warszawa 1843.

Autor wyraża przekonanie, że celem należytego odżywiania duchowego dzisiejszej młodzieży wolno zbliżać ją tylko do tych dzieł, które nie są wyrazem duszy polskiej, szamocącej się w kajdanach niewoli. Jeśli mowa o Wyspiańskim, utworami takiemi są raczej *Bolesław Śmiały*, *Achileis*, *Legenda*, *Klątwa*, *Sędziowie*, a nie *Wesele*, *Wyzwolenie*, *Odys*, *Daniel*. Choć Wyspiański nie potrafił na dobre wyzwolić się z pod upiornego piękna klęski, są w jego twórczości pierwiastki cenne dla dzisiejszego pokolenia: religijność, rodzimość, walka z uświęconem łgarstwem, pogodny hellenizm, stanowiący — zdaniem autora — znakomite antidotum przeciw obłędnie postępującej maszynizacji życia.

2. Nauczanie literatury.

W sporze między zwolennikami historycznego i zagadnieniowego przerabiania literatury zabiera głos A. Szczerbowski w zesz. 4 *Ogniwa* („Literatura i hist. lit."). Autor artykułu przeciwstawia się bezwzględnemu rozbijaniu chronologji. Domaga się natomiast odświeżenia i uwspółcześnienia programu oraz traktowania literatury nietylko w porządku stuleci, ale także wedle historji prądów i zagadnień. Zamiast *Ogniem i mieczem*, *Iljady i Odyssei* radzi wstawić do programu wybór polskiej powieści egzotycznej i pol. pisarzy wielkiej wojny. Pozatem należy — zdaniem autora — w większej mierze, niż to dotychczas czyniono, wiązać z utworami dawnemi lekturę odnoszących się do tej samej epoki dzieł nowszych, np. lit. średniowiecza — *Lilje* Mick.; w. XVI — *Zygm. August* Wysp., w. XVII — *Złota czaszka* Słow., *Miecz i łokieć* Gomulickiego; a nast.: *Anhelli* i *Róża* Żeromskiego, *L. Weneda* i *Noc listopadowa* Wysp. Lektura utworów romantycznych przypadłaby na kl. VII, kl. VIII przeznaczona byłaby na lit. popowstaniową i współczesną.

Zagadnienie literatury współczesnej pragnie K. Jaworski rozwiązać na terenie kółek literackich. (*Dz. Urz. Kur. O. S. Lub. nr.* 2). Autor proponuje grupowanie twórców wedle zagadnień, np. pacyfiści, społecznicy, urbaniści, piewcy wsi lub też inaczej np. poetki, poeci przedwcześnie zmarli i t. p. Uzupełnienie tych wywodów stanowią uwagi P. Krechowicza o technice pracy kół polon. w szkole śred. (*tamże*).

Jako *curiosum* zanotować należy artykuł zasłużonego skądinąd krytyka lit. K. W. Zawodzińskiego, zamieszczony w *Drodze* nr. 11/1932 („Sprawa polonistyki w szkołach a pisarze"). Autor, nie orjentując się zupełnie w wysiłku twórczym dzisiejszej polonistyki szkolnej, powtarza komunały o „wykresach" i przeciwstawia się propagandzie Kadena za popularyzowaniem lit. współczesnej przez szkołę. Uważa, iż powab lit. współcz. dla uczniów leży w tem, że jej się w szkole nie czyta, a tymczasen Kaden „chciałby rzucić na żer tej maszynie, przerabiającej wszystko na miazgę papierową, także dzieła swych współcześników". Domaga się, p. K. W. Z., by w szkole zajmowano się temi tylko dziełami, które, jako oddalone od nas przestrzenią czasu, wymagają komentarza, a więc najdalej do romantyzmu włącznie. Resztę należy załatwić przez umiejętne wskazówki do lektury pozaszkolnej i wakacyjnej.

3. Czytelnictwo młodzieży.

O organizacji czytelnictwa na terenie szkoły powszechnej pisze St. Wiącek (*Praca Szkolna*, nr. 6). Za najbardziej racjonalną formę bibljoteki szkolnej uważa bibljotekę klasową, powstałą

z wydzielenia pewnych książek z biblj. centralnej na oznaczony przeciąg czasu. Sprawą wypożyczania ma się zająć samorząd uczniowski. Jeśli idzie o kontrolę lektury, oświadcza się autor przeciw streszczeniom w notatniku, natomiast większą celowość widzi w zainteresowaniu się uczniów pewnemi wyjątkami, które mają odczytać, opowiedzieć, przepisać lub zilustrować. Dla propagandy czytelnictwa należy zużytkować gazetkę szkolną, ale nie w ten sposób, żeby w niej zamieszczać nieudolne płody młodocianych autorów, lecz tworząc ją na podstawie wycinków z prawdziwych gazet wraz z odpowiedniem omówieniem nauczyciela. Gazetka taka, ozdobiona niekiedy pocztówkami i ilustracjami, uwzględniałaby aktualności chwili, obchody narodowe, wiadomości o mężach nauki, kącik humorystyczny i t. p. — Gazetka klasowa, związana z nauką j. ojcz., zawierałaby podobnie ułożone wierszyki, obrazki, opowiadania, łamigłówki. Natomiast prace samodzielne uczniów staną się środkiem pobudzenia czytelnictwa wtedy, gdy np. wypracowania piśmienne będą miały charakter zbiorowej monografji, która po poprawieniu błędów zostanie wywieszona na widok publiczny. Każdy autor pracy cząstkowej będzie się starał poznać całość.

Podobnie jak p. Wiącek, propaguje wycinki z prasy jako materjał gazety ściennej w szkole T. Moniewski (*Dz. Urz. Kur. O. S. Lub.*, nr. 12/1932). Autor artykułu stwierdza, że młodzież gubi się w zbyt wielkiej ilości pism. Zachodzi zatem konieczność starannej selekcji pism dla czytelni. Zainteresowanie perjodykami wzmaga się, gdy młodzieży mniej czasu zabiera lektura prasy codziennej, do czego może przyczynić się wspomniana gazetka ścienna. Autor ubolewa nad poziomem wychodzących obecnie t. zw. pism dla młodzieży, które naogół nie wywołują zainteresowania wśród czytelników.

Organizacji bibljotek w szkole średniej poświęca garść uwag K. Lipska (*tamże*, nr. 9/1932). Autorka podkreśla ważność kształcenia uczniów w umiejętności korzystania z bibljoteki oraz znaczenie czynników zewn. (np. odpowiedni lokal). Oświadcza się za centralizacją bibljoteki szkolnej oraz omawia obszernie technikę wypożyczania. — Dalszy ciąg jej rozwiązań stanowi artykuł p. t. „Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży i popularyzowania książki w szkole" (*tamże*, nr. 12). Znajdujemy w nim informacje o metodach badania czytelnictwa (wraz z bibljografją przedmiotu) oraz zalecenia w dziedzinie propagandy, jak: wykładanie prospektów, książek i katalogów, okolicznościowe i porównawcze zestawienia bibljograficzne dla uczniów, jak największe ułatwienia w korzystaniu z księgozbioru i t. p.

Konkretne wyniki badań w zakresie czytelnictwa młodzieży w okresie od lat 10 do 15 podają M. Gutrówna i B. Grosglikowa w artykule: „Dwadzieścia poczytnych książek" (*Ruch Pedag.*, zesz. 3). U dziewcząt na plan pierwszy wybijają się książki, w których wyraża się instynkt opiekuńczy; u chłopców — rola walczącego przywódcy. Wśród najpoczytniejszych przygód i podróży interesują najbardziej nast. zagadnienia: Jak się żyje w krajach o niższej cywilizacji, wśród potężnej przyrody, którą się ujarzmia; Jak dawać sobie radę w życiu, gdy fatalne warunki zmuszą do porzucenia środowiska; Jak zużytkować nabyte wiadomości w celu rozwiązywania nastręczających się trudności życiowych i tajemnic; jak zdobyć niezależność życiową przez pracę, zwłaszcza przez wzbogacenie się; co odczuwa człowiek, oderwany od społeczeństwa i lądu.

O wzmożeniu i pogłębieniu czytelnictwa młodzieży pisze E. Markiewiczówna (*Dz. Urz. K. O. S. Lub.*, nr. 12). Wykształcenie uczniów na rozumnych czytelników zależy — jej zdaniem — od następujących walorów wychowawcy: znajomość psychologji młodz., zapoznanie się z lekturą dla młodz., umiejętność wyzyskania wszystkich środków, wiodących do zainteresowania lekturą, zdolność kierowania lekturą, racjonalne zorganizowanie bibljoteki i czytelni. — Punktem wyjścia dla badania zainteresowań winny być zainteresowania uczniów przodujących. Zainteresowań lekturą sensacyjną w okresie pokwitania nie należy tępić, lecz poddać ją analizie, omawiać z czytelnikiem i ustalać stosunek do niej. Autorka zaleca pobudzanie czytelnictwa przez urządzanie ankiet, wprowadzenie księgi życzeń, odczytywanie w klasie interesujących fragmentów z przerwą w najciekawszym momencie, urządzanie konkursów, polegających na zgadywaniu autorów na podstawie wycinków z dzieł, ilustracyj, fotomontaży i t. p., referowanie książek na kółkach, recenzje, notatniki, organizowanie lektury w związku z okolicznościowemi obchodami. Podkreśla znaczenie metody Hall-Questa (nauka pod kierunkiem) dla kształcenia młodzieży w tem, jak ma czytać. — Ks. L. Zalewski (*tamże*) podkreśla w artykule ,,Szkoła — młodzież — książka" potrzebę zwracania uwagi młodzieży na to, by wybierała pewien określony kierunek lektury i w tym duchu się kształciła. Musi też ona posiąść umiejętność samodzielnego orjentowania się w zagadnieniach bibljografji. Zakończenie artykułu, traktujące o miłości do książek, stanowi przejście do serji prac, poświęconych temu zagadnieniu. Są to rozprawki: J. Czechowicza: ,,O kulturę estetyczną książki w szkole", T. Gajewskiego: ,,Kółka bibljofilów w szkołach średnich" (z obszerną bibljografją przedmiotu) i J. Kota: ,,Bibljofile w szkole".

Najgruntowniej ujmuje cały problem czytelnictwa młodzieży Dr. J. Stankiewiczówna w obszernem studjum, zamieszczonem w zesz. 2 *Muzeum*. Autorka jest zwolenniczką bibljoteki centralnej; bibljoteki klasowe uważa za niewłaściwe ze względów technicznych i pedagogicznych, które szczegółowo przytacza. Przy zaopatrywaniu bibljotek należy uwzględniać równorzędnie zainteresowania młodzieży i potrzeby nauki szkolnej, przyczem wszystkie zainteresowania młodzieży w wieku od lat 10 do 20, o których poucza psychologja młodocianych, mają znaleźć odpowiedni wyraz. P. St. zaleca liberalizm przy pożyczaniu książek ,,trudnych", gdyż sprawdziany są niepewne, a natężenie wysiłku, włożonego przez ucznia, jest nieraz poważną zdobyczą wychowawczą. Podkreśla szkodliwość izolacji bibljoteki szkolnej od książki współczesnej, gdyż prowadzi to do usunięcia kontroli i wychowawczego wpływu szkoły w zakresie zainteresowań lekturą tego typu, a ponadto utrudnia stworzenie dyspozycyj do kulturalnego stosunku wobec książek, z któremi przeważnie uczeń ma obcować po opuszczeniu szkoły. — Opieka nad całością bibljoteki, rola doradcy i wychowawcy ma należeć do nauczyciela, natomiast całość aparatu technicznego winna spoczywać w rękach uczniów, których wciąganie do tej pracy jest bardzo ważne, zwłaszcza w zakładach kształcenia nauczycieli, gdzie uczniowie w ten sposób przygotowują się do przyszłego stanowiska bibljotekarza-wychowawcy. Za najważniejszy sprawdzian lektury uważa autorka nie rygorystyczne kontrolowanie notatnika, lecz swobodne powoływanie się uczniów w czasie lekcyj na przeczytane książki oraz syntetyczne wiązanie zagadnień, wydobytych z kilku książek.

Ważnym postulatem jest oddzielenie czytelni od świetlicy. Pierwsza ma służyć poważnej pracy; stąd mają w niej się znajdować czasopisma poważne, leksykony, słowniki, albumy i t. p. Druga ma być kasynem szkolnem; dlatego winny tam leżeć dzienniki, lekkie pisma ilustrowane, katalogi księgarskie, radjo i t. p. Bijącej w oczy oziębłości młodzieży wobec czasopism należy zapobiegać przez wiązanie lektury czasopism z aktualnemi zainteresowaniami młodzieży, zwłaszcza w kółkach. Duże znaczenie ma też nieograniczanie czasu korzystania z czytelni, podobnie jak uprzystępnienie katalogów bibljoteki i łatwość wypożyczania wpływa dodatnio na czytanie książek.

Najlepszą gwarancję pomyślnego rozwoju czytelnictwa widzi autorka w tworzeniu przez młodzież „sekcyj kultury czytelnictwa", które nadałyby współpracy uczniów z bibljotekarzem-wychowawcą formę stałą, systematyczną i skrystalizowaną. Program tych sekcyj obejmowałby następujące zadania: pogadanki o książkach i higjenie czytelnictwa; ankiety i konkursy co do stanu czytelnictwa i zainteresowań; pomoc w prowadzeniu bibljoteki; interesowanie się katalogami księgarskiemi i komunikatami wydawców; przedkładanie dyrekcji opinji przy zakupnie nowych książek; prowadzenie ściennych „tablic nowości", zawierających komunikaty i recenzje zakupionych książek; sceniczne rewje książek, wystawy nowych książek, sporządzanie spisu książek wedle problemów; inspirowanie w tym duchu gazetek szkolnych i kółek; prowadzenie czytelni czasopism i t. p.

4. Teatr szkolny.

O zagadnieniu tem znajdujemy trzy artykuły w *Dz. Urz. Kurat. O. S. Lub.* (nr. 2). I. Wojewódzki podkreśla korzyści, jakie teatr szkolny dać może poszczególnym przedmiotom nauczania oraz omawia znaczenie t. zw. świąt teatralnych szkoły i klasy.

Artykuły S. Steczka („Na marginesie teatru szkolnego") i Al. Podhorodeńskiej („Z praktycznych rozważań o teatrze szkolnym") zajmują się sprawami szczegółowemi. Pierwszy pisze o dykcji, próbach, grze scenicznej i mimicznej, przeżywaniu roli przez młodocianych aktorów, ich współdziałaniu oraz o zharmonizowaniu całości; p. P. podkreśla różnice w doborze repertuaru zależnie od płci wychowanków, omawia organizację prób, sprawę kostjumów, sceny, dekoracyj, muzyki, biletów i t. d.

H. S.

Kronika.

Z działalności ogniska lwowskiego.

Sekcja polon., rozwijająca się pomyślnie pod kierownictwem kol. T. Dobrowolskiego (przew.) i Dra St. Kawyna (sekr.), zdołała w krótkim stosunkowo czasie urządzić trzy wieczory dyskusyjne, a to na temat teatru dla młodzieży z ref. kol. K. Brończyka i zagadnień nauki o języku z ref. pp. prof. uniw. lwow. Gaertnera i Taszyckiego. Pozatem uruchomiono kilkanaście podsekcyj, w których skupiają się osoby, interesujące się pewnemi specjalnemi problemami metodyki języka ojczystego. Najżywszą działalność przejawia podsekcja nauki o języku oraz podsekcja teatru szkolnego, która weszła w styczność z kierownictwem

teatrów miejskich w sprawie repertuaru przedstawień dla młodzieży szkolnej. Inne podsekcje przygotowują już materjały dla posiedzeń plenarnych w nowym roku szkolnym.

Dnia 18 maja odbyła się trzecia zkolei konferencja rejonowa, poświęcona sprawie nauczania literatury współczesnej. Na program konferencji złożyły się: 1. lekcje pokazowe kol. J. Garbaczowskiej („Wartości moralne i społeczne w utworach Jul. K. Bandrowskiego, poświęconych wspomnieniom dzieciństwa") i kol. J. Geszwinda („Motywy liryki Wierzyńskiego") 2. dyskusja w związku z lekcjami, bardzo ożywiona i na wysokim poziomie prowadzona; 3. dyskusja popołudniowa (z zagajeniem kol. Batora ze Sambora) o charakterze zasadniczym, bo poświęcona założeniom metodycznym i programowym nauczania literatury współczesnej. Sprawy nie wyczerpano, lecz przekazano ją jednej z następnych konferencyj, przyczem ze względu na jej ważność wybrano komisję dla opracowania referatu zbiorowego, w osobach kol. kol. drów Balka, Garbaczowskiej, Kleina i Lewickiej. — Przez cały czas trwania konferencji obecny był instruktor ministerjalny dr. J. Saloni, który w swych przemówieniach końcowych uzupełniał i syntetyzował wyniki dyskusji, a pozatem, udzielał zebranym wyjaśnień m. in. o nowej instrukcji min. w sprawie egzaminów dojrzałości, zawartej w ost. zeszycie „Poradnika". O intencjach władz szkolnych informował też wizyt. Kur. O. S. L. dr. Gerstmann. Zakończenie konferencji stanowił obszerny komunikat o najnowszych publikacjach z zakresu metodyki jęz. pol. i wiedzy o literaturze, opracowany przez Dra H. Schippera.

Po omówieniu kilku spraw bieżących ustalono program pracy w r. 1933/34, przyczem żalono się na upośledzenie polonistów, uczących w szkołach zawodowych, którzy ze względu na organizacyjną odrębność szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego nie są dopuszczani do lekcyj pokazowych i imprez, urządzanych pod auspicjami i kosztem Dep. Szk. Ogólnokszt. Uzgodnienie tej sprawy między obu departamentami wydaje się sprawą piekącą, Ognisko lwowskie stara się przyciągać te elementy, podobnie jak i nauczycieli-ukrainistów, którzy korzystają z doświadczeń i zdobyczy polonistów. Podkreślić trzeba również, że Ognisko lwowskie utrzymuje żywy kontakt z ośrodkami polonistycznemi na terenie całego Kuratorjum lwow. i że jego kierownik Dr. J. Kijas nawiązał stosunki z kołem polon. naucz. szkół powsz., przygotowując grunt pod przyszłą współpracę.

H. S.

Z działalności Ogniska w Katowicach.

Naczelne zagadnienie, które w ubiegłym roku szkolnym 1932/33 skupiało spostrzeżenia i pracę w gronie koleżeńskiem ogniska metodycznego języka polskiego w Katowicach, stanowiła nauka języka. Ostatnia (III-cia) konferencja rejonowa (17 i 18 maja) była poświęcona zagadnieniu wypracowań piśmiennych, przygotowanego rozważaniem na temat ćwiczeń słownikowo-stylistycznych. Zebrany drogą ankietową materjał umożliwił referentom wszechstronne rozejrzenie się w stanie metodyki prac piśmiennych na terenie śląskim w celu poszukiwania najlepszej formy pracy. W pierwszym dniu (klasy polskie) wygłosili referaty Dr. Fr. Kozioł i p. A. Drewnowska (Tarnowskie Góry). Zarówno w referatach jak w dyskusji podniesiono potrzebę zmiany dotychczasowej metodyki wypracowań piśmiennych i oparcia jej o głębszą znajomość psychologji młodzieży. Pojawiły się nawet głosy, aby pracę w tej dziedzinie

przebudować od podstaw, gdyż dotychczasowy system nie daje istotnych wyników, a nauczyciela obciąża bezproduktywnym balastem. Postanowiono zatem, aby za zezwoleniem władz w ściślejszej grupie przeprowadzić badania w roku przyszłym według specjalnie opracowanego planu oraz wydać szereg tez podstawowych, zmierzających do ujednostajnienia metodyki prac piśmiennych wśród polonistów na Śląsku. Dopełnieniem poglądowem zagadnienia były lekcje w klasie VII i II, ilustrujące różnorodność metody pracy. Lekcja w klasie VII, przeprowadzona przez kol. Stanisława Wasylewskiego (Roździeń, miejskie gimnazjum koedukacyjne), była przygotowaniem materjału i tematu do zadania domowego drogą omówienia treści ideowej trzech nowel Żeromskiego p. t. ,,Siłaczka", ,,Doktór Piotr" i ,,Zmierzch". Lekcja składała się z części sprawozdawczej, w której uczniowie naszkicowali treść nowel, w drugiej, organizacyjnej podejmowali dyskusję na temat ich wartości ideowej oraz wypowiadali własne refleksje; w ostatniej nauczyciel zebrał zagadnienia, wysuwane przez uczniów, wydobywając z nich tematy do wyboru w pracy domowej. Lekcję oparto na notatkach, przygotowanych przez młodzież w czasie lektury domowej.

W klasie II kol. St. Tomiczek pokazał metodę poprawy prac piśmiennych. Istotnym celem lekcji było ćwiczenie w wyrażaniu pisemnem spostrzeżeń, myśli i uczuć, związanych z przeżyciami młodzieży oraz ćwiczenia z synonimiki i gramatyczne, oparte o samodzielny eksperyment dramatyzacji danego materjału.

Jako uzupełnienie zagadnienia omówiono sprawę notatek przedmiotowych na podstawie referatu instruktora ministerjalnego dr. J. Saloniego. Pokaz prac piśmiennych, zebranych z całego rejonu, był dalszą próbą realizacji koleżeńskiej współpracy.

W dniu następnym odbyła się konferencja dla polonistów klas mniejszościowych, na której referaty wygłosili p. J. Kwaśniewicz (Pszczyna) i p. M. Górska (Rybnik), (temat jak w pierwszym dniu). Lekcje z dziedziny metodyki prac piśmiennych (ćwiczenia redakcyjne) przeprowadziła w klasie III kol. M. Ryziewiczowa n. t. Burzą, kolega A. Bieda w klasie IV zilustrował ćwiczenia gramatyczne w związku z materjałem prac uczniowskich. Zarówno referaty jak i lekcje wykazały odrębność postępowania metodycznego w nauczaniu języka polskiego w klasach niepolskich, skłaniając zebranych do wypracowania odpowiedniej metodyki w tej dziedzinie.

Konferencję zamknięto nakreśleniem potrzeb i planu pracy na rok przyszły w związku z najpilniejszemi zagadnieniami, które wysuwa praca szkolna. (Nauka języka a nauka o języku w szkołach mniejszości).

Z życia Koła Krakowskiego.

Dnia 2 września b. r. odbyło się bardzo liczne zebranie Krak. Koła Polonistów, poświęcone dyskusji o lekturze *Ogniem i mieczem* w gimnazjum. Kol. F. Bielak krótko przedstawił względy wychowawcze, przemawiające raczej za lekturą *Potopu* niż *Ogniem i mieczem.* Kol. J. Saloni zajął się przedewszystkiem wpływem tej lektury na wyrabianie się uczuć państwowo-obywatelskich. W szkole ukraińskiej *Ogniem i mieczem* wywołuje skutki niepożądane, bo działa drażniąco; jeżeli zaś chodzi o młodzież polską, to sugestja artystyczna powieści narzuca pewne fałszywe poglądy na stosunek do mniejszości ukraińskiej, podczas gdy względy państwowo-obywatelskie wymagają wyrabiania objek-

tywnego poglądu na te sprawy. Zresztą powieść, obracająca się koło postaci Jeremiego, ma podkład społeczny i przedstawia w świetle nieprawdziwem walkę partji wojennej z rządem, którego program był właśnie pokojowy. Słusznie przeto w przyszłości *Ogniem i mieczem* będzie tylko powieścią ilustrującą życie polskie XVII w. (w kl. II).

W dyskusji kol. Balicki stwierdził, że obecnie *Ogniem i mieczem* musi być inaczej traktowane niż dawniej; uważa jednak, że należy zwrócić uwagę przedewszystkiem na nieszczęsną wojnę domową; błędy historyczne można sprostować przez lekturę dzieł Kubali.

Kol. Skoczylas podkreślił wielką siłę irracjonalną *Ogniem i mieczem* i jej oddziaływanie na wyrabianie się uczuć bohaterskich u młodzieży.

Kol. Leśnodorski porównał charakter wojny w *Ogniem i mieczem* i *Potopie.* Wojna w Potopie przedstawiona jest bardziej rycersko, w Ogniem i mieczem mamy nadmiar okrucieństw. Należy oszczędzać psychikę młodzieży w okresie dla niej bardzo trudnym.

Kol. Wysocki przypomniał, że Ukraińcy mają *Hajdamaków* Szewczenki, w których nieludzka nienawiść narodowościowa przedstawiona jest dużo drastyczniej, niż w epicznem dziele Sienkiewicza. *Ogniem i mieczem* powinno zostać jako lektura podstawowa, należy tylko uwzględnić mocniej wszystkie momenty powieści, wskazujące na dążenie autora do objektywizmu.

Po przemówieniach końcowych obu referentów posiedzenie zamknięto.

Podlaskie Koło Polonistów.

Dnia 22 kwietnia 1933 r. odbył się zjazd nauczycieli języka polskiego, uczących w gimnazjach, seminarjach i szkołach zawodowych na terenie północnej części okręgu szkolnego lubelskiego. Zjazd miał na celu założenie Podlaskiego Koła Polonistów.

W obecności pp.: kuratora St. Lewickiego, naczelnika wydziału dr. Feliksa Araszkiewicza, wizytatora St. Izdebskiego, instruktora dr. Wł. Szyszkowskiego członkowie Zjazdu uczestniczyli w dwu lekcjach pokazowych, przeprowadzonych przez pp. B. Bucholca w klasie 7-ej i dr. J. Bobrownicką w klasie 2-ej; poczem odbyło się omówienie lekcyj pod przewodnictwem dr. St. Rutkowskiego.

O godz. 16-ej uczestnicy Zjazdu zebrali się w gimnazjum im. B. Prusa w sali pracowni humanistycznej, gdzie p. dr. Wł. Szyszkowski wygłosił referat p. t. „Zainteresowania literackie dzieci i młodzieży". Następnie omawiano kwestję założenia Podlaskiego Koła Polonistów. Postanowiono założyć Koło, przyłączyć się do Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Lublinie i zaprosić do współpracy polonistów-nauczycieli szkół powszechnych; wybrano tymczasowy komitet, w skład którego weszli: przewodniczący dr. St. Rutkowski, sekretarz A. Zawadzka, p. dr. J. Bobrownicka, p. B. Bucholc.

Zofja Szmydtowa (Warszawa).

Cyprjan Norwid.

(Z powodu publikacji Miriama: Cyprjana Norwida *Poezje wybrane*. Wyd. J. Mortkowicza. Warszawa, r. 1933, str. 646).

Norwid zbliżył się ku nam i żyje wśród poetów współczesnych, ceniony dziś bardziej i głębiej rozumiany, niż wówczas gdy chodził po ziemi jako artysta wędrowny, od późnych wnuków spodziewając się zrozumienia. Za warunek im kładł trud samodzielny, dopełniający, wiedząc, że zostawia spuściznę samotnika, drogowskazy dla przyszłości, światła wśród mroku, próby ujęcia rzeczy trudnych i nieuchwytnych, zwycięstwa i klęski pioniera. Wierzył mocno, że pisma jego: zarysy nowych form artystycznych, niewykończone wielekroć i nieharmonijne, odczuje daleka potomność jako trud ducha, sięgającego tajemnic bytu i sztuki. Do tych, co zadanie to podejmą, zwracał się poeta ze słowami przeświadczenia:

A kto me pieśni, kiedyś rzucane z za świata,
I pobite, jak starych urn dzika mogiła,
Złoży duchem: jedna z nich będzie i skrzydlata,
Co nazywa się popiół, lecz zwie się i siła. *(Epimenides)*.

Jako błędny rycerz prawdy, obrońca uduchowionej materji i upostaciowanego ducha, czuł się poeta wyniesionym jednako ponad krańce materjalizmu i spirytualizmu. Wynieść chciał poezję nad zmienne i płynne prądy życia w sferę wiecznych wartości, ale nigdy nie przekraczał kompetencji człowieka, nie sięgał jak Mickiewicz czy Słowacki po władzę nadludzką, nie wadził się o nią z Bogiem. Wytrwale zato bronił godności ludzkiej, w artyście zaś widział towarzysza wszelkich prac człowieka i wszelkiej twórczości, organizatora wyobraźni narodowej, stróża zasług, o których milczy historja. Ponad głowami walczących o pierwszeństwo ludzi, stronnictw i koteryj, oglądał swą lutnię, gdy wzywał ją na świadka wytrwałej i trudnej misji:

Anim się upił i wołałem na cię:
— Pomóż mi kłamać przed sumieniem własnem;
Ani cię widział kto w pałacu jasnym,
Ani cię widział kłoniącą się w chacie.

W dziedzinie powołania swego czuł się władcą udzielnym i niezastąpionym, artyście wyznaczał samo-

istną rolę w szlachetnym boju o wolność ojczyzny, gdy spór męża czynu z poetą, rozstrzygał na korzyść ostatniego w wierszu: *Język ojczysty:*

,,Górą czyny!... a słowa? a myśli?... potem!
Wróg pokalał już i Ojców mowę —"
Energumen tak krzyczał do Lirnika
I uderzał w tarcz, aż się wygięła.
Lirnik na to:
,,Nie miecz, nie tarcz — bronią Języka,
Lecz — arcydzieła!" —

W ruinach przeszłości szukał żywego człowieka, odnajdywał wielkie sprawy i wielkie słowa, których ,,...kraina Jedna dla ludzi wszystkich i taż sama"; obojętne mu było, kiedy zostały wypowiedziane, skoro przez wieki niezatarte i niestłumione trafiały do duszy, jakby zrodzone dzisiaj. Dlatego krzepiły go nieraz myśli, płynące z zamierzchłych czasów, niepokoiły zagadki epoki narodów, wzruszała tragiczna dola wielkiego człowieka. Wiele rozważań poświęcił wyświetlaniu dróg, wiodących do potomności, na które wchodzi się tylko ,,po samodzielnych bojach", badaniu gruntu pod trwałe budowle. Skarby odkryte zamykał w słowa zwarte, oszczędne, w urywane apostrofy, w domyślniki, mieszając z niemi rozlewne niekiedy, uporczywie wracające skargi na współczesność, pozbawioną w różnych dziedzinach życia własnego wyrazu i stylu.

O trudności czytania Norwida decydują przedewszystkiem: głębia i subtelność jego przeżyć, rozległa erudycja, znajdująca ujście w symbolicznych i alegorycznych skrótach, w mniejszym stopniu jego język. Poezja to prawdziwie patetyczna i dlatego szczęśliwie się stało, że zajął się nią poeta, że u kolebki renesansu zapoznanego pisarza stanęła krytyka artysty. Delikatne i serdeczne dotknięcie pióra Miriama wyprzedziło studja zawodowych badaczy literatury, duża skala odczucia, kultura duchowa i literacka dały skuteczną ochronę przed wtargnięciem prostackiej poufałości wobec wielkiej i tragicznej postaci twórcy *Promethidiona.*

Szkoda, że nie dokończono zbiorowego wydania jego pism, że tyle materjału zalega w rękopisach. A pora jest stosowna po temu, bo zainteresowanie rośnie i z grona literatów przechodzi do szerszych kół czytelników. Dlatego publikacje cząstkowe zdobywają poczytność i uznanie, jak wybór, dokonany przez St. Cywińskiego, który rozszedł się w 10-ciu zgórą tysiącach egzemplarzy, wywołując słowa wdzięczności (*Pamiętnik* T. Tyca).

Poezje wybrane przez Miriama to całość przemyślana i uporządkowana, zaopatrzona w przypisy i komentarze, gotowe już przed laty kilkunastu, stąd w szczegółach może nieaktualne, ale zasadniczo cenne i wnikliwe.

Znawcom Norwida przynosi książka kilkanaście pierwodruków z zakresu liryki i drobne ale ważkie cytaty z prozy, umieszczone w przypisach. Wśród nowych utworów są arcydzieła na poziomie cyklu *Vade mecum*.

Dobry wybór, dość rozległy, by zamknąć charakterystyczne utwory pisarza, staje się przewodnikiem i doradcą. Grupuje materjał tak, że czytelnik wtajemnicza się w najistotniejsze cechy twórczości poety, i wciągnięty w krąg jego pism, sięga dalej.

Ilu znawców pisarza, tyle można pomyśleć wyborów, w zależności od indywidualnej oceny talentu. Niewłaściwem więc byłoby przeciwstawianie układu układowi. Chodzi raczej o stwierdzenie, co dany wybór przynosi, jaki ma cel i jak go realizuje.

Książka Przesmyckiego jest bogata i oparta na znajomości całej odnalezionej spuścizny po Norwidzie. Zawiera utwory poetyckie z zakresu liryki i wybór z poematów epickich. Nie uwzględnia dramatów i nowel, które muszą być czytane w całości.

Wydawca o ile może, uwydatnia tematy utworów, składających się na dany dział, wysuwa także sprawę rodzajów i gatunków literackich. W zakresie działów przeprowadza starannie zasadę genetyczną, wprowadzając ścisłe lub przybliżone daty.

Mamy więc związanie układu działowego z chronologicznym.

Przypatrzmy się kolei utworów.

Słusznie zaczyna wydawca od najbardziej intymnych i bezpośrednich wyznań poety, nie pomijając żadnej ważnej pozycji. Przez swój charakter i ton wprowadzają one odrazu w atmosferę twórczości Norwida, zanim czytelnik pozna bliżej jej pierwiastki składowe. Dział I. nosi tytuł Imo a pectore i mieści się w ramach chronologicznych 1840—1869. Uderza w nim troska nietylko o artystyczną wartość utworów, ale także o linję przeżyć poety, od pism młodzieńczych począwszy. Patrzymy wgłąb duszy artysty, który przyszedł na świat nie w porę, gdy „już ni miejsca dawano ni godzin dla nieczekanych powić i narodzin", który obejmował myślą dolę człowieka i heroicznie przezwyciężył pesymizm, zstępując nieraz w jego zawrotne głębiny. Z takich wędrówek wyniósł wstrząsające doznanie wspólnego wszystkim losu:

I wiem, że każda radość tu ma drugę,
Poniżej siebie, przeciw — radą łzę,
I wiem, że każdy byt ma swego sługę,
I wiem, że nieraz, błogosławiąc, klnę." (str. 26).

Zmagania się poety z myślami, które odsłaniają kruchość dzieł ludzkich, wytrwałe budowanie wiary w wyższą rzeczywistość, znajdują śliczne zamknięcie w nagrobku *Do Zeszłej:*

...Sieni tej drzwi otworem poza sobą
Zostaw — wzlećmy już dalej!...
Tam, miljon rzęs, choć jedną łzą pokryte,
Kroć serc łkających: *„gdzie Ty?“*
— Tam stopy dwie, gwoździmi przebite:
Uciekające z planety...
— — — — — — — — — — — — — — —
Tam miljon moich słów — tam — lecą i te. (str. 64).

Dział drugi: Ojczyzna, prawda, człowiek, zawierający utwory, pisane w latach 1840—1866, ukazuje postawę Norwida wobec zagadnień moralnych, społecznych i politycznych, jego sądy o duchu narodu, o istocie wolności i niewoli, jego rycerski stosunek do wroga.

Trzeci dział: Sztuka (1842—1877) przez świetnie wybrane całości i urywki daje pełny obraz wysiłków Norwida, zmierzających ku wzniesieniu sztuki na niezachwianych podstawach prawdy, sprzymierzonej z życiem, zbliżającej je ku ideałom. Wielkie wymagania, stawiane przez poetę artystom, surowa selekcja ich dzieł sprawia, że mamy tu ostre inwektywy, zgrzyty ironji, słowa potępienia. Przeciw sztuce wyręczającej, łatwej, przeciw zabawkom poetyckim zwraca się Norwid wielokrotnie. W wierszu *Cacka* atakuje taką właśnie poezję:

Ja — myśliłem, że każda ze strun wie,
W jaką porę? wydzwonić co? i gdzie?...
— One śnią: że szyba?... to posadzka!
One nucą — „stąpaj, bez poręczy,
„W objęcia fantazji, co się wdzięczy...“
— — — — — — cacka — cacka!! (str. 200, 201).

Zamknięcie zbioru wierszy, poświęconych sztuce stanowi elegja: *Na zgon Poezji*, tej, o którą walczył poeta przez całe życie. Ona, „ta wielka Niepojednanych dwóch sfer pośrednica“ nie żyje, a przecież ma byt utajony i wieczny. Dlatego Norwid woła:

Nie jej ja depcę grób... lecz po tych dziele
Stąpam, co cmentarz wyrównali piaskiem..

O prawdziwem znawstwie przedmiotu świadczy stworzenie osobnego działu (IV) p. t. Apostrofy i Apoteozy (1841—1867). Jest to istotnie pozycja osobna, ważna dla poety, który wierzył, że: „Współczesnym zacnym oddać cześć, To jakby cześć Bożej prawicy“. Znajdujemy tu utwory tej miary, co *Fortepian Szopena*, wiersz: *Do Emira Abdel-Kadera w Damaszku*, *Bema pamięci Żałobny-Rapsod*, zbyt znane, by je bliżej omawiać. Ostatni wiersz to oda p. t. *Encyklika Oblężonego*, (którą poeta zbliżył do typu „dużej hebrajsko-greckiej liryki“), poświęcona Piusowi IX; kończy się ona zwrotką:

Oh, Europo!... każ, niech zamilknie potwarca,
Bo bezinteresowność przerosła ciebie;
Słowa oblężonego starca
Palą się w niebie! (str. 259).

Wysoką wartość artystyczną ma krótki dział V. p. t. Gnomy, obejmujący, prócz dwóch wierszy wcześniejszych, utwory, powstałe w latach 1862—1866. Wprowadza nas w ten zbiór jedna z najpiękniejszych kompozycyj Norwida: *W Weronie*. Tutaj znajdujemy także charakterystyczne dla dojrzałego artyzmu, oryginalne w swej strukturze wiersze z cyklu *Vade Mecum*, jak *Fatum*, *Sfinks*. Siłą wyrazu, rytmem i niezwykłością strofiki uderza utwór końcowy p. t. *Historyk:*

Wiele jest — gdy kto pomierzył stary cmentarz,
Albo i genealogiczny dąb;
Wiele — jeśli *inwentarz*
Skreślił, zajrzał Epokom w głąb'
I upostaciował opis...

Ale — jeśli on w starca, w męża, w kobietę
Powrócił strach ów, z jakim dziad ich drżał,
Patrząc na *pierwszego kometę*,
Gdy po pierwszy raz nad globem stał:
. . . . . to — Dziejopis! (str. 280).

Dział VI. (1849—1882) zawiera: Satyry i fraszki z dominującemi pozycjami: *Ironja* i *Lapidaria*. Podziwiamy w nich bystrość myśli Norwida i zdolność oryginalnego jej formułowania.

Dział VII. zatytułowany: Fantazje (1840—1858) łączy utwory o charakterze fantastycznym, symbolicznym i alegorycznym z wierszem *Polka* na czele.

Dział VIII. daje wybór Z Poematów epickich (1844—1879). Nadzwyczaj troskliwie dokonał Miriam doboru urywków z trudnego, wymagającego specjalnej techniki czytania, poematu: *Quidam*. Bardzo pomocne jest tu wprowadzenie podtytułów. Na plan pierwszy wysuwa się w całym układzie zasadniczy temat utworu, stąd jako zamknięcie daje wydawca obraz uciszonego rynku, na którym wśród kwiatów, zbryzganych krwią, spoczywa trup szlachetnego młodzieńca z Epiru. W całości przedrukował Miriam mało znany i mało badany, zwłaszcza pod względem formy utwór: *A Dorio ad Phrygium*. Wybór z *Assunty* łącznie z dyskretnemi przypisami do poematu stanowi bardzo cenną pozycję książki wobec małego upowszechnienia utworu i potrzeby wytrawnego po nim przewodnictwa. Można podziwiać, jak ostrożnie i delikatnie potrąca krytyk o sprawy, drogie poecie, jak oględnie wysuwa swoje przypuszczenia, wnikające w ideał miłości Norwida, w jego bolesne straty i zawody. Wymarzone uczucie — które mogło być podniętą

twórczości, zawiązkiem harmonji doskonałej, które mogło zostawić nawet po zgonie ukochanej świadomość duchowego wzrostu człowieka i artysty pomimo bólu i rozpaczy — stało się jednym z zasadniczych żywiołów *Assunty*.

Dział ostatni poświęcił Miriam Przekładom (1846—1883), których wartość artystyczna i znaczenie dla kultury literackiej poety słusznie zostały przez ten wybór podkreślone.

Zrozumienie pism Norwida, drukowanych w książce, ułatwiają przypisy, stanowiące nieraz dopełnienie tekstu, rozjaśnienie go przez zdania autora, wyjęte z jego korespondencji i pism niedrukowanych.

Publikacja Miriama nietylko podaje umiejętnie wybrane i poprawnie wydane pisma poety, ale ponadto uczy ich czytania, usposabia do pewnego pietyzmu, który niewątpliwie zbliża ku wielkim ludziom i ku wielkim sprawom.

Juljusz Saloni.

O najwyższem rzemiośle apostoła i najniższej modlitwie anioła.

(Rzecz o „Bogumile", pierwszym dialogu *Promethidiona* Cyprjana Norwida).

Promethidion jest bezsprzecznie najbardziej podstawowym utworem, wyrażającym poglądy Norwida na istotę, cele i zadania sztuki. Ujmuje w nim Norwid zagadnienie to najbardziej zasadniczo i ogólnie, tworząc w ten sposób teorję, która swą oryginalnością i śmiałością wybija się na pierwsze miejsce wśród poglądów estetycznych myślicieli owoczesnych tej miary co Ruskin, Morris i i., a nie straciła swej aktualności po dzień dzisiejszy. Nowe kierunki sztuki, domagające się tak silnie związania artyzmu z życiem codziennem, żądające od artysty, by dzieło swoje obmyślał, by je wogóle tworzył pod kątem widzenia zużytkowania praktycznego — by nie wykraczał w tej „sztuce stosowanej" poza naturalne cechy rzemiosła (drukarstwo dawniejsze, młodopolskie, a dzisiejsze; architektura; kompozycja wnętrz i t. d.), to jakby spóźniona realizacja idei genjalnego poety.

Równocześnie z tem faktycznem spełnianiem się poety w sztuce — zaznacza się boleśnie zbyt słaba jeszcze znajomość jego dzieła wśród szerszych mas naszego społeczeństwa.

Celom interpretacyjnym, pomocniczym ma służyć szkic niniejszy; dotyczy pierwszej części, pierwszego dialogu *Promethidiona*, zatytułowanego na sposób platoński imieniem osobowem: *Bogumił*.

— —

W towarzystwie, złożonem z kilku kulturalnych mężczyzn, toczy się rozmowa. Rozpoczyna się od ogólnej oceny muzyki Szopena, a przechodzi, wobec niezgodności zdań, na problem zasadniczy: „Czem jest wogóle piękno?" Opinje rozmówców w tej sprawie dadzą się ująć w następujące tezy:

1. Pięknem nie jest to, co się powszechnie podoba, lecz to, co powinno się podobać, czyli: sztuka to realizacja jakiegoś ideału piękna, znanego tylko kaście wybrańców, wtajemniczonych.

2. Piękne jest to, co trafia do serca; spełnia więc sztuka swoją misję, o ile jest naśladownictwem natury; dlatego podobają się nam np. prymitywne wytwory sztuki ludowej.

3. Piękne jest to, co porządne; istotą więc dzieła sztuki jest harmonja, a warunkiem harmonji twarda dyscyplina.

Te rozbieżne poglądy na wezwanie towarzystwa zbiera Bogumił i zamyka rozmowę — „rozmowy hymnem":

Ażeby określić piękno, czem ono jest w swej istocie, należałoby o to spytać człowieka wiecznego. Ten człowiek, wieczny to synteza najistotniejszych cech psychiki ludzkiej, występująca zawsze i wszędzie bez względu na wieki i narodowość. Człowieka tego poznać można z jego dzieł i tworów pracy; wypowiedział się on:

Stoma języki i wiekami wieków,
I granitami rudemi, i złotem,
Marmurem, kością słoniów, człeka potem...

Symbolem tego człowieka wiecznego jest Prometeusz (stąd tytuł utworu). Ale Prometeusz nie jako uosobienie buntu i walki z Bogiem, ale ten Prometeusz z koncepcji Ajschylosa, który „głupich na mędrce przemienił", wiedzę najprzedniejszą wynalazł, obdarzył ludzi najdonioślejszemi wynalazkami technicznemi, zdobywanemi przez pracę. Ten to właśnie człowiek wieczny, wiecznie doskonalący się przez własny żmudny, krwawy wysiłek, ten właśnie człowiek objawia Bogumiłowi jako swoją prawdę, że „piękno jest kształtem miłości".

Miłość przeto jest istotą wszelkiego piękna na ziemi. Tyle, ile jej „człowiek oglądał na świecie w ogromnym Bogu" lub w samym sobie, stworzonym na obraz i podobieństwo boże, tyle tylko wie o pięknie. Gdyby człowiek we własnem sumieniu uchował nienaruszoną miłość — tworzyłby arcydzieła, „rzeczy zmartwychwstałe, co się zachwycają w niebo".

Sztuki piękne przenikają się wzajemnie, zazębiają o siebie — jedno dzieło tworzy drugie, daje natchnienie innemu artyście:

I tak się śpiewa ona pieśń miłości dawna,
Nieznana raz, to znowu sławna i przesławna.

Takie jest wyjaśnienie wiecznej, transcendentalnej istoty sztuki. Ale jest ona przecież również czemś doczesnem, konkretnem. Zagadnieniu realizacji piękna w doczesności poświęca Bogumił dalszą część swego przemówienia.

Przez grzech utracił człowiek bezpośrednią styczność z Bogiem — pięknem wiecznem; środkiem poszukiwania utraconego Boga-piękna stała się dla człowieka praca. Pieśń-poezja to ustawiczne nawoływanie się ludzi do wytrwania w poszukiwaniu Boga.

Nie są więc sztuki piękne ani „rozrywką znudzonej materji", ani zadowalaniem potrzeb estetyzujących pięknoduchów, tak samo, jak dobro nie jest równoznaczne z wygodą samolubnej jednostki. Jak dobrem jest to, co ulepsza, tak pięknem jest to, co mieści w sobie „profil Boży", czyli co jest w doczesnym kształcie odbiciem istoty Boga.

Bo nie jest światło, by pod korcem stało,
Ani sól ziemi — do przypraw kuchennych,
Bo piękno na to jest, by zachwycało
Do pracy, — praca — by się zmartwychwstało.

Rozróżnić należy artyzm czysty, sztukę poetów i artystów, i sztukę codzienności, dnia powszedniego. Wielcy artyści i poeci są pieśni perjodem i proroctwem piękna — zjawiają się co pewien czas i spełniają swoją rolę jako wieszczowie, którzy bliżsi są idealnych wartości piękna, którzy je dokładniej rozumieją przez czystość i wielkość swego ducha — przez bliskość z Bogiem. Ale sztuka jest wieczna, piękno bowiem żyje w każdym człowieku, w najprostszej duszy; zjawia się ono jako nieodłączny towarzysz pracy człowieka, nadaje jej właśnie wartości idealne:

I stąd największym prosty lud poetą,
Co nuci z dłońmi ziemią bronzowemi...
I stąd największym prosty lud muzykiem.

Praca, ów środek zadowalania potrzeb codzienności, może stać się przekleństwem człowieka, o ile nie przejawia się w niej właśnie łączność z Bogiem, o ile nie realizuje równocześnie piękna.

Polska posiada właśnie taką pieśń ludową. Chłop, pracujący często u Moskala, tylko dlatego, że ją śpiewa, może spełniać swoją okropną pracę. Polska posiada także pieśń artystyczną, którą stworzył Szopen; wyrosła ona z tamtej właśnie pieśni ludowej.

I na świeczniku staje ze skrzydłami
Złotemi... także dźwięk, co gra harfami
I polonezem przechodzi Europę.

Nie może natomiast Polska zdobyć się na własny kształt, na własną plastykę, błądzi i poszukuje, nie mogąc dociągnąć się do wysokości, na jakie weszła pieśń. Oto przyczyny smutku poety:

Że mazowieckie ani jedno płótno
Nie jest sztandarem sztuce, — że ciosowy
W Krakowskiem kamień zapomniał rozmowy,
Że wszystkie chaty chłopskie krzywe, że kościoły
Nie na ogivie polskim stoją, że stodoły
Za długie, świętych figury patronów
Bez wyrazu; od szczytu wież aż do zagonów
Rozbiorem kraju forma pokrzywdzona woła
O łokieć z trzciny w ręku Pańskiego anioła.

Szlachcic polski, który oglądał najcudowniejsze dzieła sztuki światowej:

...wyprowadzić nie umie komina,
W ogrodzie krzywo zakreśla kwaterę,
Budując spichlerz, często zapomina,
Że ,,użyteczne" nigdy nie jest samo,
Że ,,piękne" wchodzi, nie pytając, bramą.

Przyczyną tego rozpaczliwego stanu sztuki w życiu codziennem w Polsce jest brak miłości dla piękna kształtu. Możnaby ją wydobyć jedynie z ukochania rzeczy polskiej, polskości samej; miłość taka zrodziłaby dążność do podniesienia piękna ojczystego kraju, zbliżenia go przez to do Boga. Tak kochali swoją ojczyznę Grecy, dając wyraz swej miłości ,,w każdej marmuru kruszynie", w każdej kolumnie, w sokratejskiem poszukiwaniu prawdy. Tak Rzymianie kochali swój Rzym, pracując nad kodeksem, którego dotychczas nawet krzyż nie złamał, doprowadzając kult Cezara aż do fałszerstwa jego dzieł.

Polska dotychczas zdobyła się na największe bohaterstwo, na męczeństwo nawet w obronie prawdy, ale nie potrafiła go przez sztukę ucieleśnić. Stąd

to wynika wołanie Konrada w Improwizacji o cielesność słów i myśli. Albowiem człowiek dąży do konkretyzacji swego ideału.

Ten faktyczny stan rzeczy jest punktem wyjścia dla programu Norwida. Naród polski musi wytężyć wszystkie siły, ażeby drogą pracy stworzyć plastyczny obraz swego ducha. Symbol tego wysiłku ujmuje Norwid w słynny obraz wymarzonej kapliczki:

> Gdzieby się polski duch raz wytłumaczył
> Usymbolicznił rozkwitłemi znaki,
> Gdzieby kamieniarz, cieśla, mularz, snycerz,
> Poeta — wreszcie Męczennik i rycerz
> Odpoczął w pracy, czynie i modlitwie...

Najważniejszym postulatem, tkwiącym w tem marzeniu, jest owo połączenie twórców owej kaplicy. Złożyć się mają na nią: kamieniarz, cieśla, mularz, snycerz — czyli rzemieślnicy — poeta czyli artysta, męczennik i rycerz, czyli ci, którzy stanowią treść życia narodowego. Złożyć się oni mają na to dzieło, wiedzeni prawdziwą miłością piękna, dążeniem do zrealizowania Boga na ziemi. Jak długo nie nastąpi takie połączenie, nie ziści się wołanie Norwida o sztukę polską. Ale co więcej — w rozdziale artystów od szarych pracowników widzi autor niebezpieczeństwo dla całej Polski; przyczyna tego leży w fałszywem pojmowaniu pracy jako ciężaru przez jednych i drugich. Artysta oderwany od pracy wykonawczej, traci związek z całością narodu, zaczyna się od niego wyodrębniać, zaczyna stawać się coraz to bardziej obcy swojemu społeczeństwu — również w dziedzinę kultury artystycznej świata nie wniesie żadnych nowych wartości, żadnych walorów — staje się ,,umnikiem", przebywającym w sferze marzenia.

Szary pracownik, którego piękno nie zachwyca do pracy, zaczyna pracować ze wstrętem, traktuje pracę fizyczną jak przekleństwo, jak ciężar, tłoczący go niepomiernie. Praca jego staje się wyłącznie podstawą wegetacji, nie wiedzie wwyż, w niebo, nie uszlachetnia. Myślenie i życie duchowe zacieśnia się do spraw najbardziej doczesnych, zwykłych, przyziemnych.

Taki stan prowadzi do zupełnego rozłamu społeczeństwa na dwie warstwy, wzajem się nie rozumiejące, nie umiejące wynaleźć własnego celu, niezdolne do jednolitego wartościowego wysiłku dla wspólnej idei. Tworzą się dwie warstwy, nie mające wspólnego języka, stwarzające dwa cele — naród się gubi i zatraca.

Łącznikiem, który może te dwie sfery związać wyłącznie i jedynie, jest p r a c a ręczna. W tem leży esencjonalna myśl ,,przypowieści" Bogumiła o pięknie.

> I tak ja widzę przyszłą w Polsce sztukę
> Jako chorągiew na prac ludzkich wieży,
> Nie jak zabawkę, ani jak naukę,
> Lecz jak n a j w y ż s z e z r z e m i o s ł a p o s t o ł a
> I j a k n a j n i ż s z ą m o d l i t w ę a n i o ł a.

Pomostem łączącym anioła z rzemieślnikiem jest właśnie praca, mająca w sobie pierwiastek niebieski przez swoje idealne piękno, a pierwiastek doczesny przez swój związek z materją.

Z jednej strony:

> Ze zbudowania w d u c h u się buduje,
> Smak się oczyszcza i żądze się głuszą.

Z drugiej:

> Lecz praca coraz m i ł o ś c i ą u l ż o n a,
> Aż się i trudów trud wreszcie wykona.

W Epilogu do *Promethidiona* znajdujemy jeszcze uwagi, które pozytywnie rozwijają myśli, rzucone w dialogu. Rolę artysty w społeczeństwie pojmuje Norwid jako organizowanie wyobraźni ludowej, zespalanie jej w swojem wykonanem dziele i tworzenie jej dynamiki na przyszłość. Dzieło artysty musi pozostawać w zupełnej harmonji względem otaczającego materjału, dostarczanego przez swój naród, przez jego myślenie, pracę, rasę, warunki życia. Wtedy artysta staje się czynnikiem kształcącym życie narodowe, a równocześnie wnosi w dorobek ludzkości wartości, które tylko jego naród dać może. Według Norwida sztuka polska weszła w pierwszą fazę tego działania: ,,od grobu Fryderyka Chopina rozwinie się sztuka" polska i przejdzie wszystkie fazy rozwoju przez malarstwo, architekturę i rzeźbę.

Karol Irzykowski (Warszawa).

Zagadnienie filisterstwa w powieści M. Dąbrowskiej „Noce i dnie".

(Odczyt radjowy).

Odbyty niedawno w Warszawie zjazd historyków był płodny w różne ciekawe inicjatywy, — ale szkoda, że nie wdrożył jeszcze jednej nowej wiedzy, mianowicie takiej, któraby się nazywała historją obelg.

Bo tak jak istnieją dzieje gospodarcze ludzkości, historja religji, historja sztuki wojennej, tak samo istnieją dzieje obelg, dzieje podlegające różnym falowaniom i modom. Dziś np. największą obelgą —zasadniczą a nie słowną — jest nie: drań ani: łotr, lecz: burżuj. Otóż do czasów wojny światowej obelgą coraz bardziej nasilającą się było słówko: ,,filister". Wypełnia ono cały wiek 19-ty i służyło właśnie burżujom, żeby się wzajemnie między sobą rozróżniali. Czyżby brakło filistrów w starożytności i w średnich wiekach? Z pewnością byli, ale wtedy jeszcze nie robiono z nich straszydła. Ludzie zwyczajni, pracowici, porządni, posłuszni i skromni, istnieli po wszystkie czasy i jako dobrzy obywatele byli doskonałym materjałem do rządzenia; stąd też pochodzi słowo: ,,po — rządny". Zwłaszcza rolnicy i mieszczanie jako to: kupcy, rzemieślnicy, później przemysłowcy — to były podpory tronów. Ciułali grosze, płacili podatki. Naturalnym ich nieprzyjacielem byli ludzie, którzy uznawali kruszec nie w postaci pługa lub pieniądza, lecz jako miecz, — a więc rycerze, żołnierze wszelkiego autoramentu, śmiali żeglarze, włóczędzy, później także artyści żyjący jako cyganerja. Historja obelg wykazałaby, że nazwa ,,filister" ustaliła się już za czasów romantyzmu — i że najwięcej grasowała w epoce t. zw. modernizmu oraz dekadenctwa. Gdy rycerz średniowieczny poprostu napadał na bogatego kupca, rozbijał mu jego orszak i rabował mienie, albo wyprawiał z nim dzikie żarty, pastwiąc się nad jego tchórzostwem, — golec 19-go wieku odbiera mieszczuchowi tylko aureolę moralną i nazywa go filistrem. Często jest to dla golca jedyną satysfakcją. Artysta z czasów Przybyszewskiego nazywa filistra jeszcze gorzej, bo ,,mydlarzem", to znaczy fabrykantem mydła. (Myślałby kto, że artyści mydła nie używają...).

Otóż teraz jest chwila, żeby się ktoś uderzył w piersi, — tylko nie wiem, czy filistrzy, czy niefilistrzy. Państwo wiecie chyba z doświadczenia życiowego, jak często jakaś zaleta wskutek przesady staje się brzydką wadą. Naprzykład oszczędność staje się skąpstwem, odwaga — bezczelnością, dobroć — słabością, skrupulatność — pedanterją, szczerość — arogancją, gościnność — rozrzutnością, pobożność — bigoterją i t. d. Czemże jest filister? To jest człowiek, który nie lubi żadnego ryzyka i wszędzie wprowadza — że tak powiemy —

moment asekuracji. A tymczasem świat jest pełen ryzyka i ci, co się na swojem ryzyku albo wsławili albo sparzyli, pogardzają filistrem. Filister ciuła pieniądze, wiadomości, cnoty, nawet zdrowie, jest to niejako tchórz z zasady i na małe raty. Z filisterstwa gotów jest nawet wystrzegać się wszystkiego, coby mu mogło przysporzyć wyrzutów sumienia. Nawet jego grzechy i grzeszki są uregulowane; jest to świeczka zapalona djabłu na odczepne i wstawiona w rachunek życia.

Otóż zaraz przystąpimy do powieści Marji Dąbrowskiej.

Ciekawym, czy państwo znają polskie przysłowie: ,,Czyń każdy w swojem kółku, co każe duch Boży, a całość sama się złoży". Jest to przysłowie, ukute przez Kazimierza Brodzińskiego, pod napisem *Porządek.* Z pewnością znają je tylko ci państwo, którzy się kształcili jeszcze przed wojną; wojna bowiem, a potem jej skutki, zwłaszcza inflacja i kryzys, pokazały, że całość nigdy nie złoży się sama, to jest sama przez się, lecz muszą być ludzie, którzy to zrobią, i że wogóle ludzie od tego się nie wykpią. Przysłowie Brodzińskiego, dobre na czasy uregulowane, spokojne, dobre dla narodu okaleczonego, znajdującego się w stanie ozdrowienia, — wydaje się nam dzisiaj kwintesencją filisterstwa.

A teraz otwórzmy *Noce i dnie* Marji Dąbrowskiej, drugą część tomu trzeciego na str. 365, gdzie jest spór najmilszej Agnisi Niechcicówny z kochającym się w niej pepesowcem i niepodległościowcem Marcinem Śniadowskim. Ten rewolucjonista, przedrzeźniając Agnisię, przytacza właśnie przysłowie Brodzińskiego o kółkach i powiada: ,,To są zupełnie przebrzmiałe, skompromitowane hasła".

Istotnie wojna rosyjsko-japońska, a potem rewolucja z 1905 roku i następujący po niej ruch niepodległościowy są w tej znakomitej powieści przełomem, do którego zdążały dotychczasowe jej wypadki — przełomem, kryzysem, punktem zwrotnym. Niektórzy zarzucali autorce, że w osobach Bogumiła i Barbary Niechciców zanadto uwielbiła filisterstwo. A oto przyszedł właściwy moment, kiedy autorka sama pokazuje odwrotną stronę medalu. Niechcicowie, jak wiadomo, to wychowankowie epoki pozytywistycznej, w której wierzono, że tak zwaną pracą organiczną, pracą w niezliczonych kółkach Polski, owianych duchem Bożym, będzie można jakoś wyciułać, zbudować Polskę, — że Polska sama się rozrośnie i klatkę swoją rozwali. To się okazało złudzeniem, podobnie jak złudzeniem okazała się liberalna wiara, że przez cichą pracę każdego w swojem kółku wytworzy się sprawiedliwy porządek społeczny.

Niechcicowie i inne osoby *Nocy i dni* żyli do tej pory wiarą w rozprószone, niepowiązane kółka. Ta wiara polityczna wyznaczała im także ich rytm życia, wartość tych a tych cnót oraz cel dążeń. A tu tymczasem przychodzi taki rewolucjonista i oświadcza: ,,W Polsce niema w tej chwili miejsca na tworzenie. Można tylko burzyć, nienawidzieć i przeczyć. Można służyć Polsce dzisiaj nie codzienną twórczą pracą, lecz tylko pracą polityczną, spiskiem, walką". To jest dla filistrów z *Nocy i dni* okropne i niepojęte. To też niejeden z nich w zetknięciu z nową atmosferą przeżywa swoje odrębne, duże i małe katastrofy.

Przedewszystkiem kochany pan Bogumił Niechcic. Porządnicki, zawołany hreczkosiej, który — cytuję — ,,przy każdej robocie ma pogodną myśl, każdą robotę chce i stara się zrobić jak potrzeba", ,,w każdym swoim losie, w każdej robocie doszukuje się czegoś dobrego". A więc świetny materjał na człowieka wyzyskiwanego, na potulnego niewolnika. Otóż ten Bogumił — dzierżawca

zaczyna się buntować przeciw swemu dziedzicowi Dalenieckiemu, który właśnie nie pozwala mu gospodarować tak, jakby on, Bogumił, chciał, — zwłaszcza zaś przez skąpstwo nie pozwala przebudować czworaków dla pokrzywdzonej i buntującej się służby folwarcznej. Stąd płynie katastrofa Bogumiła: czuje się on zachwianym zarówno w swoich ideałach gospodarskich, jak w poczuciu sprawiedliwości. I jeszcze malutka uboczna katastrofa: ten porządnicki staje się niewiernym swojej małżonce. Nie jest tym tragedjom winna bezpośrednio rewolucja z 1905 roku, oczywiście, — ale wszystko się stało takie jakieś ruchliwe i niepewne. Odczuwa to na sobie także najsympatyczniejsza z pań Dulskich, w swej dulszczyźnie bardzo oryginalna, wiecznie zastrachana, pani Barbara Niechcicowa. Niegdyś kochała się ona tam w kimś, a teraz wstają w niej jakby wyrzuty sumienia erotycznego na widok szaleństw miłosnych Celiny. Podobną tragedję przechodzi stara panna Marja Hłasko, która znów ze swej strony przywozi do filisterskiego domu Niechciców dalekie podmuchy rewolucyjne.

Jak promień światła psuje niewywołaną kliszę, tak rewolucja mąci szyki różnym domorosłym filozofom życia spokojnego, czyto pracowitego, czyto próżniaczego. Światowiec Lucjan Ostrzeński pisze w ostatnim swym testamentarnym liście do Niechcicowej: ,,Mnie się zdaje, że idzie na świat coś nieludzkiego, co zaleje człowieka; nie wiem, co to jest, co to będzie, ale to nadciąga, nadciąga. Władza, interes, maszyna. Te rzeczy nie widzą człowieka, potrzebują tylko masy".

W ten sam sposób odczuwa podziemne drżenia epoki pan Woynarowski, wiejski teoretyk kultury i socjologji. Wszyscy ci panowie zachowują się tak, jakby rewolucja — którą zresztą szanują — była dla ich dotychczasowego życia jakąś obrazą. Poco ona? Proszę przeczytać dysputy rejenta Holszańskiego i fabrykanta Ceglarskiego z rewolucjonistą Śniadowskim. Ceglarski stoi na gruncie t. zw. pracy legalnej — jak gdyby ona pod Moskalem była możliwa! — i twierdzi, że nie warunki zewnętrzne trzeba zmienić, lecz dusze ludzkie. Więc znowu wraca wiara w owe kółka, owiane duchem Bożym, z aforyzmu Brodzińskiego.

Urażony jest głównie spokojny pan Bogumił Niechcic, bohater powieści. Oto co peroruje:

,,Ale czy to potrzeba wojny albo rewolucji, żeby się coś działo na świecie. Ja to powiem, że takie spokojne czasy, kiedy każdy robi swoje, to są też historyczne. Zobaczycie państwo, że jeszcze ktoś kiedyś napisze historję takich spokojnych pracowitych czasów i to dopiero będzie prawdziwa historja. No bo co? Z pola żem sprzątnął, pogodę mamy piękną, gości mam przy stole, potem będę siać, a jak sumienie spokojne, to czy ja nie pan? I że tylu ludzi na tem poprzestaje, nie prze do wojen tam, do rewolucji, no to coś musi w tem być. Coś ważnego musi w tem być!"

Spojrzał na wszystkich z naiwną pychą, która zdawała się mówić: ,,ja tu robię historję!"

Że taki stary Niechcic nie będzie przychylny dla sławnego strajku szkolnego w Warszawie, Królestwie, dla bojkotu szkoły rosyjskiej, to nic dziwnego. Sędziwy dąb pogardza ,,młodym lasem" (tak J. A. Hertz nazwał bohaterów strajku w swojej pięknej sztuce). Ale charakterystyczne jest, że podobny nieprzychylny stosunek do strajku ma także najmilsza brzózka z młodego lasu, Agnisia. Coprawda Agnisia to przecież nieodrodna Niechcicówna — pilna, uczciwa, mądra i porządna. Strajk szkolny wydaje się jej rodzajem swawoli, cel polityczny strajku złudzeniem, bo i ona tak samo jak wielu starszych mniema,

że nawet w ciasnych ramach, zakreślonych przez państwo zaborcze, da się dużo zrobić — pilnością, twórczością, pomysłowością. Niechętny jest również jej stosunek do propozycji koleżanek, żeby w szkole urządzić bojkot sakramentu spowiedzi. Agnisia ma wprawdzie pewne wątpliwości religijne, ale mimo to ,,przejmuje się ufnie wszystkiemi funkcjami religijnemi" i wypełnia je chętnie. Dla niej religja jest bardziej zagadnieniem obowiązków niż zagadnieniem obłudy. Solidaryzuje się wprawdzie z koleżankami, ale jakby pod przymusem. Jak to tam dalej było z temi strajkami panieńskiemi, to trzeba przeczytać w książce; wogóle losy Agnisi na pensji są bardzo ciekawe i wzruszające.

I właśnie los — kierowany w powieści mądrością autorki, pani Dąbrowskiej — chce, żeby filisterka Agnisia zakochała się w rewolucjoniście Śniadowskim, a on w niej. Bieguny różnoimienne przyciągają się. Pierwiastek żeński i męski. Ta miłość — to jakby usiłowanie jednego ideału, by wejść w drugi ideał, by go nawskroś zrozumieć i w siebie wchłonąć. Zwracam uwagę Państwa na szczytne spory ideowe obojga zakochanych, na walkę wewnętrzną Agnisi z zaborczością nowego ideału. Na tem się kończy tom trzeci sławnej powieści. Co nam przyniesie tom czwarty? Jak w życiu wyrównają się te przeciwieństwa? To jedno jest pewne, że dzieje miłości tych dwojga młodych będą symboliczne dla dziejów całej Polski ówczesnej, na którą szła burza rewolucyjna i wojenna.

Ideał filisterski wyszedł z tej burzy zdruzgotany. Pani Dąbrowska, jako że ma serce litościwe, chce go zrehabilitować, wysublimować, gdyż naprawdę niesłusznie został wzgardzony. Na jedną i na drugą szalę, to znaczy za filisterstwem i przeciw niemu, kładzie ciężarki najsubtelniejszych argumentów. To jest niezmiernie ciekawe, mądre i także dzisiaj ważne. Przecież na świecie wciąż się coś buduje czy przebudowuje, a cóż warte są kółka same, gdy cały zegar przestanie chodzić. Kiedyż nadejdzie czas na spokojne, solidne i twórcze ,,filisterstwo"!

Recenzje i sprawozdania.

Antoni Sygietyński: *Pisma krytyczne wybrane.* W opracowaniu Zygmunta Szweykowskiego. Warszawa 1932. Instytut Literacki. 8-ka, str. 403, nlb.

Pisma krytyczne Sygietyńskiego to cudowna książka. Składa się ona z dwu części. W pierwszej zawarte są szkice, dotyczące realistycznej powieści francuskiej (Flaubert, Daudet, Zola, bracia Goncourt), w drugiej autor omawia kilka mniej ważnych objawów ruchu literackiego i artystycznego na gruncie polskim. Wszystkie te szkice i artykuły pochodzą z lat 1881—4. *Tempi passati!* Ale warto się obejrzeć wstecz! Warto, a nawet trzeba.

W swoim czasie szkice o powieści francuskiej miały wielkie informacyjne znaczenie. Ale nietylko to. W sposób niezwykle przejrzysty i pociągający rozwijały one główne zasady kierunku realistycznego, którego Sygietyński był przekonanym i nawet entuzjastycznym zwolennikiem. Dziś zapewne sądy autora wydadzą się nam bądź niezupełne, bądź jednostronne. Ogólna ocena Daudeta jest za ostra, u Zoli wytknął autor nużące nagromadzenia szczegółów, lecz nie dostrzegł suggestji mas. A jednak i dziś rzeczy te z przyjemnością się czyta i są one pouczające.

Lecz nie dla informacji w zakresie powieści francuskiej weźmiemy do rąk książkę autora. Przenosi nas ona — i to jest najważniejsze — w epokę minioną. I czyni to świetnie. Zdziwi nas zapewne nieraz, ale zarazem otoczy nas

specjalną atmosferą myślową i uczuciową, zbliży nas do sposobu myślenia tamtego pokolenia, pokolenia pozytywistycznego.

Czy nie zdziwi np. taki teoretyczny punkt wyjścia: ,,Daudet posiada" (pamiętajmy że to mówi współczesny o współczesnym), a więc ,,posiada niezmiernie krótki wzrok. Jest to ułomność fizyczna, która z konieczności musi wywoływać niedostatki umysłowe, i jakkolwiek chcieć wyprowadzać całą charakterystykę pisarskich wad i zalet Daudeta z jego miopji byłoby rzeczą zbyt ryzykowną, to jednak, częściowo przynajmniej, może znaleźć swe usprawiedliwienie i wyjaśnienie w tej wadzie oka, która tak dobrze fizycznie jak i umysłowo da się wyrównać tylko zapomocą sposobów całkiem sztucznej natury" (str. 160—1). I mimo uświadomienia sobie ryzykowności tezy autor skwapliwie obiera fizjologiczno-anatomiczną podstawę dla wyjaśnienia procesu twórczości. Tak, to znamię czasu. Rozwijając swą tezę, dodaje autor: ,,Krótkowzroczność z konieczności zwraca oko obserwatora na przedmioty, przerastające zwyczajną miarę". Z tego ma wynikać, że Daudet ,,widzi... typy w naturze; ale widzi tylko typy szczególne, dziwne, nadmiernie szlachetne, lub nadmiernie nikczemne, niesłychanie dobre lub niesłychanie śmieszne" (str. 161). I będzie wciąż Sygietyński prześladować francuskiego pisarza za to, że bierze postaci ,,wprawdzie z natury, i to nawet tak dalece, że jego powieści w Paryżu są uważane za paszkwile; ale brał je z natury wyjątkowej i przedstawił ze strony najbardziej wydatnej, najbardziej uderzającej oko" (str. 161—2).

Zasada jest jasna. Powieść ma analizować i przedstawiać życie w jego objawach codziennych i najpowszechniejszych. Twórczość poetycka — to pracownia badawcza. Charakterystyczny jest także lęk przed wyobraźnią. ,,Obserwator, który bierze ,,omnibus za dystrybucję" nie może się obejść bez monokla na ulicy, a b e z w y o b r a ź n i w pisaniu powieści z życia". (str. 161). Chodzi o to, że pisarz ma brać swój materjał bezpośrednio z życia, z obserwacji. A widzieliśmy, że prawo do obserwacji zostało ograniczone.

A jak obserwacja powinna być czystą w tym względzie, że nie może jej zastąpić wyobraźnia, podobnie nie wolno życiu narzucać idei. Przeciw tej zasadzie grzeszy znowu Zola, gdyż jego postaci są podporządkowane pewnemu zgóry powziętemu założeniu, ,,mają wyrażać alkoholizm lub histerję, brutalną namiętność lub naiwne uczucia" i t. p. (str. 244). Złudzenie, jakoby rzeczywistość istotnie sama z siebie wyłaniała ideę, nawet dziś przy ulubionym repertażn i fakto-montażu, i jakoby na tem miał polegać objektywizm pisarza realistycznego. Przecie chodzi tu naprawdę tylko o metodę przedstawienia.

Ale te wszystkie prawdy i złudzenia są właśnie charakterystyczne dla pisarza i jego epoki. Z największem przejęciem kreśli sylwetkę Flauberta dlatego, że maluje on życie powszednie i powszechne, że jest prawdziwie objektywnym, chociaż mści się na rzeczywistości ironją.

Lecz nietylko to jest ciekawe w Sygietyńskim. Pociągającą jest rzeczą śmiałość jego sądów, wyrazistość obrazów. Trzeba dodać, że sądy jego są bardzo indywidualne. Pozornie tylko są dedukcjami z ogólnych zasad. A przytem temperament! Prawdziwie należy żałować, że tak niewiele działał na polu krytycznem. Główne jego znaczenie to, mówiąc słowami autora przedmowy, ,,rola pioniera i bojownika polskiego naturalizmu" (str. 59).

Prześladowanie Konopnickiej czy Hajoty za sztuczność stylu i sztuczność postawy wobec wrażeń, z rozpędem kreślone napaści na ,,nasz artyzm i naszych artystów", a zwłaszcza na krytykę artystyczną polską, są niemniej charakterystyczne, chociaż mniej ciekawe.

Zygmunt Szweykowski zaopatrzył książkę w bardzo dobrze orjentującą przedmowę, która podnosi wielce wartość książki. Jeszcze jeden krok został uczyniony do bliższego poznania okresu pozytywistycznego.

Aureli Drogoszewski (Warszawa).

ROCZNIK LITERACKI ZA ROK 1932.

Pod redakcją Zygmunta Szweykowskiego. Warszawa, Instytut Literacki 1933, str. 381+2 alb.

Instytut Literacki przystąpił do wydawania rocznika, którego celem będzie, jak twierdzi redakcja, coroczne przedstawianie zjawisk literackich, ukazujących się w Polsce. Ma to być kronika notująca i oceniająca owe zjawiska. Nadto literatura ma być ujmowana jaknajszerzej, mają być uwzględniane również te utwory, które mogą mieć pośrednie wartości literackie lub charakteryzują stosunek współczesnych do literatury dawnej i obecnej.

Dla ogarnięcia tak szerokiego zakresu zostały omówione: powieść, liryka, dramat, przekłady na język polski z literatur obcych oraz przekłady z j. polskiego na obcy (uwzględniono przytem każdy język zosobna), dalej — literatura podróżnicza, pamiętnikarska, dla dzieci i młodzieży, wznowienia, wreszcie — czasopisma literackie, historja literatury polskiej i obcej, literatura w encyklopedjach. Nie pominięto estetyki, estetyki książki, laureatów i teatru, którego życie uwzględniono według poszczególnych środowisk.

Zdawałoby się, że dużo. Razem 381 strony druku. Jednak sama redakcja przyznaje, że pominięto szereg działów, np. literaturę brukową, z powodu braku recenzentów i braku czasu.

Ale nie żądajmy odrazu zbyt wiele. Trzeba się bowiem na wstępie zgodzić z tem, że dla wypełnienia swych zadań *Rocznik* wymagał olbrzymiej pracy, w pierwszym rzędzie zgromadzenia wszystkich omawianych książek i obejrzenia wszystkich sztuk w teatrach, co częściowo było niepodobieństwem. Nadto, że przy mniej lub więcej szczegółowem omawianiu produkcji literackiej w obrębie całego roku napotyka się chwilami na nieprzezwyciężalne trudności natury już ściśle redakcyjnej. Produkcja ta w Polsce łącznie z przekładami i literaturą dla dzieci przekracza 1000 pozycyj, ilość zaś sztuk, wystawionych w teatrach, wynosi całe setki, gdyby więc kolejno omawiać wszystko, a *Rocznik* chce przecież uwzględniać nawet rzeczy najgorsze, tekst rozrósłby się niepomiernie. Z konieczności tedy dokonano wyboru, choć niezawsze udało się uniknąć nieporozumień, jak np. p. Zawodzińskiemu, który mając ujemny sąd o sonetowych poematach Helsztyńskiego, oświadcza, że ,,pominie je z całą świadomością", ale analitycznie uzasadnia swoje stanowisko, napisał więc o świadomie ,,pominiętym" Helsztyńskim nie mniej i nie ogólniej, niż o kimkolwiek innym.

Jednocześnie jednak, pomimo wyboru, nie pominięto właściwie niczego, bo każdy dział literatury poprzedza wykaz dzieł, które ukazały się w ubiegłym roku, przy teatrze zaś — wykaz sztuk granych w sezonie 1931/32. Już same owe wykazy zasługują na uznanie. Wiadomo bowiem, ile dotychczas trudności miewał krytyk czy historyk literatury przy zestawianiu dzieł, szczególnie zaś repertuaru teatralnego, co dawało się uskuteczniać jedynie na podstawie ogłoszeń w dziennikach, naogół mało dostępnych. Zestawień literatury dokonano na podstawie *Urzędowego Wykazu Druków*, wydawanego przez Bibljotekę Narodową, z tego również źródła zostały zaczerpnięte wszelkie zestawienia sta-

tystyczne, słowem strona informacyjna *Rocznika* przedstawia się ponad wszelką wątpliwość ściśle i pewnie.

Doniosłość bibljograficznych prac Bibljoteki Narodowej tu bodaj po raz pierwszy zajaśniała w całej okazałości. Wyzyskując np. *Index translationum* dla opracowania przekładów z polskiego na obce języki, potrafił p. Grzegorczyk pokazać Polskę na szerokim świecie w sposób wręcz świetny i wysoce pouczający. Miał wprawdzie do czynienia z zamkniętą całością, co mu ogromnie ułatwiało sprawę w przeciwieństwie do innych referatów, omawiających poszczególne grupy językowe przekładów na polski. Dział przekładów nie został, niestety, poprzedzony jakąś syntezą na wzór działu literatury polskiej i teatru lub choćby zestawieniami statystycznemi, co zasadniczo pomniejsza jego wartość informatorską; robi to jedynie w dobrym zakresie p. Czerny przy przekładach francuskich. W każdym razie dział ten może się przyczynić do porównania naszej twórczości z obcą, a już napewno — do studjów słownikowych w miejscach, gdzie recenzenci omawiają błędy językowe, polegające w wielu wypadkach raczej na nierozumieniu subtelnostek znaczeniowych. Strona językowa tłumaczeń została obrobiona tak szczegółowo i fachowo, że stanowi prawdziwą zdobycz *Rocznika*.

Estetyka natomiast sprawia czytelnikowi *Rocznika* przykry zawód, ujęcie jej bowiem jest tak ogólne i ściśle filozoficzne, że aż zatraca rację bytu, bo p. Elzenberg nie wysnuł żadnych literackich wniosków. Dociekania estetyczne czysto naukowe są dla charakterystyki życia literackiego nieistotne, podczas gdy ciekawe i istotne, a w *Roczniku* całkowicie pominięte, byłyby kierunki literackie ideowe i estetyczne, których wyrazicielami są przedewszystkiem czasopisma. Recenzent czasopism wspomina wprawdzie, że to i owo dzieje się w Krakowie, Lublinie czy Wilnie, ale nie trudzi się, aby powiedzieć coś więcej. Brak to niedodarowania. Wiąże się on z początkową syntezą literatury, prześlizgującą się jedynie po owych zagadnieniach.

Należy się jednak spodziewać, że *Rocznik* w przyszłości usunie dotychczasowe braki oraz rozszerzy swoje ramy nietylko przez wspomnianą już literaturę brukową i popularną. W *Roczniku* powinno się rozpatrywać takie zagadnienia i zjawiska jak: język, krytyka ściśle literacka obok historji literatury, literatura w polskim filmie, (porywającym się przecież ciągle na przerabianie arcydzieł i dostarczanie w ten sposób literatury masom, nawet nic nie czytającym), — związki i organizacje zawodowe literatów, życie pisarzy, czytelnictwo i nauczanie literatury w szkołach, słowem „koryta", któremi literatura przenika do społeczeństwa.

Roczne zestawienie dorobku literackiego, choćby nawet niezbyt gruntownie zanalizowane, może być mimo wszystko ciekawe. Poszczególne utwory w zestawieniu nabierają innego wyglądu, niż w oderwaniu. Przy omawianiu zaś całości przekładów z języków obcych nadarza się znakomita sposobność do porównań z zagranicą. Krótko mówiąc, *Rocznik*, jak każdy inny roczny obraz literatury, ma wady i zalety. Do jego niezaprzeczalnych zalet należy nieznany u nas dotąd zakres, w jakim chce rozpatrywać polską literaturę. Chęć ta wynika nie z ambicji redaktorskiej, lecz ze świadomości znaczenia literatury na każdym szczeblu społecznej drabiny i jej rzeczywistego zasięgu i oddziaływania. Po pogłębieniu się i większem zsyntetyzowaniu *Rocznik* może się stać niezastąpionym przewodnikiem literackim, czego mu tylko gorąco należy życzyć.

Tadeusz Burakowski (Warszawa)